

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS DOCENTES EN UN SISTEMA EDUCATIVO EN TRANSFORMACIÓN: un análisis en los PGS

Mariangeles Molpeceres

Berta Chulvi

Joan Carles Bernad

Universitat de València

Introducción

En este capítulo se analiza cómo se relacionan las concepciones sobre la enseñanza y las prácticas docentes de un grupo de formadores, con sus diferentes posiciones en el sector educativo. Se trata de un grupo de formadores que desarrolla su trabajo en un Programa de Garantía Social. Así pues, se encuentran en uno de esos ámbitos que nosotros consideramos periféricos en el sistema educativo español, y que son por ello más sensibles a las transformaciones que éste viene experimentando. Como ya se ha planteado en otros capítulos de esta publicación, en los últimos años estamos asistiendo a diversos procesos de transformación en el sector educativo español en la línea de una mayor flexibilidad, desregulación y desinstitucionalización. Nos preguntamos aquí si estos cambios están afectando a las concepciones que los formadores tienen de su trabajo docente y a su práctica cotidiana, y de qué modo.

Éste es uno de los intereses principales que guían el proyecto de investigación en el cual se enmarca este trabajo. Los resultados que se exponen en este capítulo corresponden a una investigación realizada en la primera fase del proyecto, en la que una muestra de formadores de Programas de Garantía Social respondió un amplio cuestionario que nos permitía: (i) acceder a una información básica sobre aspectos tales como su perfil sociodemográfico y formativo, su

experiencia laboral o las características de su empleo actual; (ii) explorar sus ideas sobre la docencia; y (iii) obtener información sobre sus prácticas docentes.

El capítulo comienza explicitando el marco de reflexión del que partimos y las hipótesis que guían la investigación. A continuación, describimos las características personales y las condiciones laborales de los sujetos que componen la muestra, cosa que hacemos de forma relativamente extensa porque esos rasgos de las personas y de los contextos organizacionales en los que trabajan, son los que después pondremos en relación con sus concepciones sobre la docencia y sus prácticas en el aula. Describimos seguidamente los instrumentos que utilizamos para explorar las concepciones sobre la docencia y las investigaciones anteriores en las que nos apoyamos. Finalmente exponemos la metodología seguida para el análisis de los datos y los principales resultados obtenidos. Entre estos resultados podemos destacar tres. En primer lugar, nos encontramos en un ámbito profesional donde se recombinan perspectivas a partir de filosofías educativas distintas: un marco donde lo característico no es tanto el conflicto abierto entre distintas concepciones de la docencia sino la hibridación de discursos y prácticas pedagógicas de origen diverso. Observamos también que los determinantes de las diferentes concepciones sobre la docencia que expresan los profesionales, no son características personales o individuales de los sujetos, sino variables contextuales y de trayectoria profesional que tienen una relación directa con esos cambios que se están produciendo en el sistema educativo. Finalmente, constatamos que existe una clara relación entre concepciones de la docencia y prácticas docentes, pero que esta relación está mediatizada por el contexto organizacional en el que trabaja el profesional. Todo ello nos refuerza en la idea de que es necesario seguir estudiando la relación entre concepciones y prácticas docentes y los cambios que se producen en el sector educativo, tanto los derivados de nuevas políticas educativas, como de transformaciones más generales en el mercado laboral y en la forma de entender el trabajo.

1. El marco y los objetivos de la investigación

Nuestro interés fundamental en estas páginas es analizar cómo los cambios recientes en el sistema educativo afectan a la noción misma que del trabajo docente tienen los profesionales, y cómo inciden en la práctica educativa local y cotidiana.

1.1. Las transformaciones en el sistema educativo español y en el colectivo profesional de los docentes

Las transformaciones que en las últimas décadas han venido afectando a diversos segmentos del sector educativo ya se han descrito con más profundidad en otros capítulos. Baste recordar aquí que la educación obligatoria en España ha conocido tres leyes orgánicas diferentes en un intervalo de veinte años, y que la normativa que rige las enseñanzas postobligatorias y no regladas ha sufrido también un proceso crucial de transformación. La mayoría de esos cambios legislativos reflejan e inducen una tendencia palpable: (a) a la flexibilización, descentralización y desregulación administrativa; (b) a la innovación tanto en los procedimientos de gestión como en las herramientas educativas; (c) a la desinstitucionalización de la enseñanza y la permeabilización de las fronteras entre el sistema educativo y el sistema productivo.

En la década de los setenta, al amparo de la Ley General de Educación, presenciemos la consolidación de un sistema educativo que evidenciaba los efectos de la racionalización burocrática orientada a la eficacia: una planificación centralizada de la oferta educativa, la imposición de un discurso hegemónico tendente a la estandarización de las prácticas de enseñanza, una pedagogización de los procesos de aprendizaje que marcaba rígidas fronteras entre el sistema productivo y el sistema educativo, el predominio de lógicas normalizadoras y la homogeneización de contenidos curriculares, el incremento en la profesionalización de un cuerpo docente dotado de un estatuto funcionarial (Fernández, 1992, 1993; Guerrero, 1991, 1992; Egido, 1993). La LOGSE en 1990 y la reciente LOCE ya en 2002, aunque con enfoques diferentes, son dos reacciones al mismo problema: las dificultades de un sistema tan rígidamente burocrático para adaptarse a las demandas emergentes de la España democrática de las autonomías, la crisis del pleno empleo y la progresiva consolidación de unas políticas económicas y sociales de marcado carácter neoliberal. Al tiempo que estas leyes introducen cambios de hondo calado en la educación obligatoria, un conjunto de ofertas formativas diversificadas y flexibles empiezan a aparecer vinculadas al sistema productivo, hasta ir tomando forma identificable como “el cam-

po de la formación ocupacional y continua”. En consecuencia, actualmente asistimos a la expansión de un auténtico “mercado de la formación” que no es ajeno a la desregulación que afecta a otros sectores del mercado laboral, mientras el sistema educativo reglado se esfuerza por sintonizar con las nuevas lógicas propias del neoliberalismo.

Esta tendencia a la desregulación, la flexibilización y la desinstitucionalización es más marcada y acelerada en lo que podemos identificar como “ámbitos periféricos” del sistema educativo. Dada la centralidad y el peso relativo de la educación obligatoria y reglada en el conjunto del sistema educativo, consideramos que un ámbito es tanto más “periférico” cuanto más terminal sea su carácter –esto es, cuanto más oriente a la salida del sistema educativo en lugar de a la continuación en él–; cuanto más distante de la institución escolar sea el contexto en que se desarrolla el aprendizaje; y cuanto más focalizado se encuentre en poblaciones que han fracasado en la consecución de los objetivos de la enseñanza reglada. Es en estos ámbitos periféricos en los que fundamentalmente hemos visto proliferar, en los últimos años, ofertas formativas de carácter profesionalizador promovidas por una variedad de agentes, con una continuidad no garantizada y que se desarrollan muchas veces fuera de la escuela.

Una de las consecuencias más evidentes de estos cambios, tanto en la educación reglada, como en la formación ocupacional, es que el colectivo profesional de los docentes cada vez es más amplio, más heterogéneo y tiene unos límites más difusos. A finales de los setenta y principios de los ochenta la actividad de la enseñanza en España alcanzaba el grado de reconocimiento como profesión y de protección estatutaria, más elevado que ha conocido a lo largo de la historia, dando lugar a una serie de publicaciones en torno a su relevancia en el funcionamiento del sistema (Ortega, 1991, 1992; Pérez, 1992, 1995). Sin embargo, en los últimos veinte años son varios los analistas que describen una tendencia a la proletarianización más que a la profesionalización, en el colectivo de los docentes, vinculada a procesos de intensificación del trabajo, de segmentación del campo profesional de la educación y de deslegitimación y deterioro de los dispositivos de acción colectiva (Martínez, 1995; Contreras, 1997). En relación con todo ello y con las modificaciones introducidas por la implantación de las nuevas normativas, podemos observar que hoy en día el colectivo de los docentes se encamina a una creciente diversificación interna, la proliferación de identidades y culturas laborales emergentes y la sustitución del discurso tecnocrático hegemónico por una situación de pluralismo profesional (Hargreaves, 1996).

1.2. La crisis de legitimidad del profesionalismo y la reconstrucción local de los saberes institucionalizados

Schön (1998) acuña el término “pluralismo profesional” para describir una situación de creciente escepticismo en torno al profesionalismo científico nacido y desarrollado al amparo de las grandes burocracias. Toda una serie de voces y argumentos desde finales de los años sesenta han venido cuestionando la rigidez de los cuerpos de conocimiento institucionalizados, la tendencia monopolista y el énfasis en el conocimiento especializado propios del profesionalismo burocrático de las décadas centrales del siglo XX. Como consecuencia de ello, se ha ido implantando políticas y prácticas que abren paso a una situación de “pluralismo profesional” en la que proliferan, en un campo de actividad dado, las imágenes en competencia sobre el papel del profesional y los conocimientos importantes para el ejercicio. Muchos autores señalan que esta persistente crisis de legitimidad del profesionalismo, con la subsiguiente erosión del mismo, no es casual, sino que responde a transformaciones políticas de hondo calado (ver especialmente Rose, 1997).

El welfarismo supuso la culminación de una cierta forma de alianza entre el poder de los expertos y las instituciones políticas: el profesionalismo burocrático. En ella, el conocimiento cualificado de los expertos que dictaban planes y programas se erigió en base legitimadora fundamental de la acción de gobierno, inspirando sus objetivos y mecanismos, a la vez que la racionalización burocrática permitía al Estado instrumentalizar formas de autoridad distintas de la suya con el fin de gobernar. El profesionalismo de las grandes burocracias constituía, pues, una solución de compromiso entre el poder del Estado y el poder formalmente autónomo de los expertos, que dio lugar a un auténtico “imperio de expertos sociales” que mantenían una relación tutelar con la ciudadanía desde esferas y espacios en los que su autoridad era incuestionable (Rose, 1996). Por este motivo, a finales de los sesenta, las voces críticas del Estado del bienestar denunciaban el profesionalismo como un encubierto control social del Estado.

Las técnicas de gobierno neoliberales que comienzan a implantar algunos gobiernos conservadores a principios de los ochenta precipitan el fin del profesionalismo burocrático e inauguran otro tipo de relación entre el poder político y el poder de los expertos. Los dispositivos neoliberales tales como la auditoría o la mercantilización de los servicios crean una distancia entre la maquinaria de los expertos y las decisiones de las instituciones políticas. La auditoría se convierte en nueva forma privilegiada de regulación y control que reemplaza la confianza que el gobierno había depositado en las credenciales profesionales. La mercantilización de los servicios destruye la obligatoriedad y la coerción tutelar que articulaba las relaciones entre ciudadanos y expertos: al hacer del ciudadano un consumidor capaz de elección, somete a los expertos a exigencias ajenas

a sus propios criterios de verdad y competencia, vinculándolos a nuevas relaciones de poder y nuevas formas de control estatal a distancia (Rose, 1996). Uno de los efectos más visibles de estas nuevas tácticas de gobierno es precisamente la fragmentación de los criterios unitarios de verdad y competencia que aglutinaban la maquinaria burocrática del profesionalismo, inaugurando una nueva era de crisis o “pluralismo” en cuanto al conocimiento experto (Schön, 1998).

Pensamos que este concepto de “pluralismo profesional” se puede aplicar al campo profesional de la enseñanza en España, puesto que si no lo describe totalmente sí da cuenta de una dinámica importante cuando se trata de investigar las concepciones sobre la docencia que manejan los formadores. A consecuencia de los cambios ya mencionados, en el sector educativo español de los últimos años se ha ido dibujando un escenario en el que la flexibilización, la mercantilización y la diversificación local de la práctica docente entra en conflicto con la estandarización de los saberes y los procedimientos profesionales. El discurso pedagógico consensual que proporcionaba legitimidad científico técnica al ejercicio profesional de la actividad docente, estalla en pequeños discursos divergentes y fragmentarios. La consecuencia más importante de este pluralismo emergente es que cada profesional se ve obligado a hacer una síntesis particular y parcial de la pluralidad de voces imperantes en su ámbito profesional.

Además, una situación de pluralismo profesional no sólo es aquella en la que coexisten diversas concepciones sobre la docencia sin que ninguna de ellas llegue a alcanzar el estatus de discurso dominante o hegemónico. El pluralismo profesional está vinculado a una pluralización de las tecnologías de intervención y a una atomización de agentes semiautónomos que ya no tratan de ensamblarse en una red única como sucedía en el welfarismo (Rose, 1996; Skelcher, Weir y Wilson, 2000). Por eso, en una situación de pluralismo profesional, la diversificación interna del campo es tal, que los diversos actores o segmentos del mismo pueden experimentar como compatibles entre sí –y, por consiguiente, suscribir al mismo tiempo– afirmaciones y prácticas que desde otras posiciones distintas en el mismo campo se consideran incompatibles o conflictivas.

En un contexto de pluralismo profesional se hace más necesario un análisis detallado de las concepciones de los docentes para poder comprender su práctica. Tengamos en cuenta que uno de los elementos básicos que típicamente han legitimado la acción de un colectivo profesional es la atribución de un “conocimiento extraordinario” sobre un campo de actividad determinado (Hughes, 1959). Cuando dicho conocimiento extraordinario se pone en cuestión, cada profesional se ve obligado a reconstruir los saberes legítimos desde la práctica local, a configurar una perspectiva propia que oriente su actividad cotidiana (Schön, 1998). En una situación de crisis de legitimidad y pluralismo profesional, la práctica educativa local no puede comprenderse si no es atendiendo a la interrelación

entre los saberes institucionalizados –el conocimiento extraordinario que legitima al colectivo profesional– y los saberes inspirados por la práctica, que por gestarse vinculados a la experiencia remiten antes a lo que se conoce como “sentido común” –conocimiento ordinario del práctico– que a los corpus doctrinales especializados.

1.3. Concepciones sobre la docencia y discursos pedagógicos formales

Un conjunto de investigaciones que se preguntan precisamente por las relaciones entre conocimiento extraordinario o especializado y conocimiento de sentido común acuñan la noción de “teorías implícitas” para describir la confluencia e interacción de ambos saberes. Las teorías implícitas se definen como “*una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que utilizamos en nuestra vida diaria*” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se trata, pues, de un concepto estrechamente emparentado con lo que otros autores llaman “pensamiento práctico” (Pérez y Gimeno, 1988) o “conocimiento cotidiano”. Cuando no sólo se analiza la estructura de los conjuntos de creencias sino que se enfatiza el anclaje social de tales concepciones, considerándolas como el resultado de metasistemas de relaciones sociales, podemos decir que las concepciones sobre la docencia se aproximan a la noción de “representación social” en el sentido en que las define Abric (1994): “*Una visión funcional del mundo que permite a un individuo o a un grupo dar sentido a las conductas, comprender la realidad a través de su propio sistema de referencias, adaptarse y definir su lugar en ella*”.

A veces las teorías implícitas se asimilan al “pensamiento lego”, por contraposición al “pensamiento científico”. Sin embargo, a estos dos tipos de pensamiento no se les puede considerar opuestos, ya que las teorías implícitas son construcciones sociales que en muchos casos toman como base teorías elaboradas por los científicos (Moscovici, 1961; Moscovici y Hewstone, 1984). Dicho de otro modo, las concepciones implícitas no son totalmente idiosincráticas, sino que revelan contenidos convencionales que se encuentran en modelos culturales y contienen elementos de las versiones históricas de ciertas teorías formales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En el caso que nos ocupa, el de las concepciones de los profesionales, esto es indudable.

Para explorar las concepciones sobre la docencia de nuestra muestra se tomó como punto de partida la investigación de Marrero (1993) sobre teorías implícitas de la enseñanza. Este autor utiliza el concepto de teorías implícitas de la docencia y las define como “*teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica*” (Marrero, 1993). En otras palabras, las concepciones implícitas de la docencia que sostiene un determinado profesional respon-

den a un proceso que tiene dos pasos: (i) en primer lugar, tienen su fundamento en la divulgación y vulgarización de teorías y discursos pedagógicos de carácter más o menos “científico”, y (ii) posteriormente requieren una selección, elaboración y articulación personal de diversos elementos presentes en dichos discursos.

En las investigaciones sobre teorías implícitas se suele distinguir entre “síntesis de conocimiento” y “síntesis de creencias” para reflejar los dos pasos del proceso (cfr. Marrero, 1993). Las síntesis de conocimiento son esquemas culturales fruto de la transmisión y vulgarización de teorías científicas. Una elaboración particular de esas síntesis de conocimientos que guía la conducta y que tiene finalidades pragmáticas sería lo que estos autores denominan síntesis de creencias. Cuando analizamos las síntesis de conocimiento o teorías pedagógicas vulgarizadas existentes en el campo de la educación, lo hacemos en base a juicios de tipicidad: esto es, tratamos de averiguar qué afirmaciones se reconocen como características de una cierta teoría de la docencia, y cuántas de éstas se pueden identificar en un momento dado. Cuando analizamos las síntesis de creencias o perspectivas sobre la actividad docente que los sujetos asumen como propias, en cambio, lo hacemos en base a juicios de acuerdo-desacuerdo y a coeficientes de correlación entre los mismos: en consecuencia, lo que averiguamos es qué afirmaciones procedentes de distintas teorías pedagógicas resultan compatibles entre sí en el plano práctico o empírico. Lo que se propone en este trabajo es utilizar las teorías pedagógicas transmitidas o síntesis de conocimiento identificadas por Marrero (1993) para tratar de ver que síntesis de creencias manejan los formadores de PGS.

1.4. La segmentación del campo de la educación y el anclaje social de las concepciones sobre la docencia

El estudio del pensamiento del profesor ha centrado el análisis de los investigadores en las últimas décadas, en parte por las razones antes expuestas (cfr. Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983; Marcelo, 1987, 1992; Clark y Peterson, 1990). Sin embargo, cuando se estudian los sistemas de creencias que determinan las prácticas profesionales, con demasiada frecuencia se parte de una concepción individualista del pensamiento social. Por ello, al elaborar hipótesis sobre las causas por las que este o aquel profesional mantiene determinadas creencias sobre su campo de actividad, se suelen ofrecer explicaciones fundadas en características individuales de la persona, desestimando la influencia de los contextos organizacionales sociohistóricamente determinados en los que dichas personas trabajan. En tiempos más recientes, también podemos encontrar trabajos que intentan dar cuenta de las diversas concepciones de la docencia en términos de los referentes profesionales asociados a distintas trayectorias formativas: por

ejemplo, la “cultura profesional” de los educadores sociales, con la concepción que le está asociada de las metas de la acción educativa y tareas que la constituyen; o la de los maestros; o la de los licenciados en una determinada especialidad humanística o técnica (cfr. Pérez, 1997; Baena, 2000; Martínez *et al.*, 2001; Loo, Olmos y Granados, 2003). Estos enfoques tienden a ignorar los procesos que en un tiempo y lugar determinado estructuran y dan cuenta de la dinámica interna de un determinado campo profesional.

Nosotros consideramos que la situación antes descrita no permite contemplar el campo profesional de la educación como un conjunto homogéneo, sino más bien como un espacio conflictivo y diversificado. Por ello, nuestro propósito aquí es poner en relación las concepciones de la docencia con los distintos segmentos profesionales; esto es, con las posiciones desiguales que los docentes ocupan en el campo de la educación.

Hace ya más de cuarenta años que Bucher y Strauss (1961) proponían la noción de “segmentos profesionales” como fundamento para una sociología de las profesiones. Estos autores conciben una profesión como “*un conglomerado de segmentos en competición y reestructuración continua*”. Desde su punto de vista, analizar las profesiones a partir de su unidad comunitaria resulta inadecuado; más bien al contrario, una comprensión cabal del campo profesional requiere partir de los conflictos de intereses y los cambios.

Nosotros creemos que este enfoque puede ser especialmente relevante en un momento histórico en que asistimos a un proceso visible de segmentación del mercado de trabajo, proceso que favorece la competición y la confrontación dentro de los colectivos ocupacionales mismos. En el auge del welfarismo, cuando la condición salarial se extendió a la mayoría de la población, la categoría socioprofesional se convirtió en el elemento clave de articulación y redistribución de las desigualdades y los conflictos sociales (Castel, 2001). Sin embargo, desde los años setenta la sociedad salarial entra en crisis y tanto el paro como la precariedad comienzan a afectar a todas las categorías salariales –aunque en mayor medida a las más subordinadas–, permitiendo que trabajadores con la misma cualificación puedan tener destinos sociales radicalmente diferentes. Esto provoca una profunda quiebra de las homogeneidades intracategoriales que habían caracterizado la “fase gloriosa” de la sociedad salarial, generaliza la diferenciación y la competición entre asalariados de una misma categoría socioprofesional y hace de dicha categoría socioprofesional un elemento mucho menos significativo que otros para explicar la distribución de las desigualdades sociales (Paugam, 2000; Castel, 2001).

Los modos de (des)regulación laboral propios del neoliberalismo ahondan en esta segmentación de los mercados de trabajo. Frente a las estrategias de macroconcertación, que favorecerían convenios y procesos de negociación de las

condiciones laborales colectivos e incluyentes, se generalizan las estrategias de microconcertación, que suponen convenios particularizados y procesos de negociación independientes para cada zona, cada estrato, cada subsector, cada centro e incluso cada trabajador (Alonso, 1999). Las políticas de formación continua en los centros, por su parte, erosionan el poder legitimador que se otorgaba casi en exclusiva a la antigüedad y las cualificaciones formales (Martín Criado, 1999). En definitiva, con la crisis del salariado y del profesionalismo se popularizan modos emergentes de regulación de las relaciones laborales que derivan en agravios comparativos, enfrentamientos o rivalidades dentro de los mismos colectivos ocupacionales, reduciendo su solidaridad interna.

Nuestra hipótesis aquí, por consiguiente, es que la posición relativa en el campo profesional de la educación –y no ninguna característica individual o psicológica– es el determinante crucial de la perspectiva sobre la docencia que un determinado profesional asume como propia. El contexto local e institucional en el que se desarrolla su actividad cotidiana sería determinante a la hora de establecer qué creencias sobre la docencia resultan compatibles entre sí y pueden implementarse conjuntamente en la práctica.

También creemos que la posición relativa de un profesional en el campo de la educación no está condicionada solamente ni fundamentalmente por sus credenciales formativas. En un campo en que el credencialismo está en franca decadencia y la desregulación en los mecanismos de acreditación para el ejercicio se va imponiendo progresivamente, esperaríamos encontrar que la situación laboral y la ubicación institucional del formador fuesen elementos más decisivos para indicar su posición en el campo profesional, así como el poder relativo que está asociado a la misma.

1.5. Concepciones sobre la enseñanza y práctica educativa

Los segmentos profesionales son “coaliciones contingentes”, puesto que los aspectos que articulan las distinciones y los conflictos dentro de un colectivo ocupacional cambian a lo largo del tiempo y en los diversos marcos socioinstitucionales. Sin embargo, sean cuales sean los elementos cruciales de segmentación y las dimensiones clave de diferenciación en un tiempo, momento y colectivo determinado, Bucher y Strauss (1961) insisten en que cada segmento profesional procurará dotarlas de sentido por medio de una retórica profesional determinada. Cada segmento hará su propia definición de las actividades de trabajo y de lo que constituye el núcleo central de la vida profesional por contraposición a las definiciones de otros segmentos, y dichas definiciones tendrán un fuerte poder estructurador de la práctica laboral.

Si bien tiende a asumirse una cierta coherencia entre las concepciones implícitas y la acción, en tanto que aquéllas sirven de guías orientadoras de la práctica educativa (Baena, 2000), lo cierto es que cuando se trata de buscar la correspondencia entre ambas, aparecen todas las situaciones posibles: coherencia total, parcial y prácticamente inexistente (ver Martínez *et al.*, 2001).

Desde nuestro punto de vista, las concepciones sobre la tarea docente están inextricablemente ligadas a la práctica, al menos en tres sentidos: (i) es la práctica profesional continuada –o la falta de la misma– en determinados entornos educativos la que ha permitido cristalizar ciertas concepciones de la acción educativa; (ii) las concepciones de la docencia son “definiciones de la situación” educativa que implican una asignación de roles e identidades al docente mismo, al alumno y a los compañeros de trabajo, y en esa medida condicionan la dinámica interna de la práctica educativa; y (iii) las concepciones de sentido común se elaboran en la práctica cotidiana, y se reformulan o se desestiman si la práctica las contesta. Por consiguiente, esperamos encontrar una vinculación significativa entre determinadas perspectivas docentes y determinadas prácticas.

Pero la enseñanza no responde a acciones intencionales aisladas de individuos singulares, sino que constituye una práctica social cooperativa, institucionalizada y regulada, que tiene lugar en contextos determinados que plantean ciertos problemas e imponen ciertas constricciones particulares. Por tanto, también esperamos encontrar que los contextos en que se desarrolla la práctica condicionen de manera importante la relación existente entre las concepciones implícitas de los profesionales y sus actividades cotidianas.

1.6. Principales hipótesis de investigación

A modo de recapitulación, recogeremos aquí sintéticamente las tres hipótesis principales que guían el trabajo y que se han ido apuntando en apartados anteriores de esta introducción.

En primer lugar, esperamos encontrar que cuanto más nos alejemos del “centro” del sistema educativo: (i) más idiosincráticas y alejadas del discurso pedagógico formalizado sean las concepciones implícitas de la docencia; y (ii) más plurales sean las formas de concebir la profesión.

En segundo lugar, creemos que los procesos de administración y gestión educativa vinculados a las políticas que se desarrollan en este campo afectan decisivamente a las concepciones y prácticas que se ponen en juego cotidianamente, y lo hacen mediante la determinación de distintas posiciones relativas para distintos actores en el campo profesional de la educación, posiciones desde las cuales se adoptan perspectivas diferentes acerca de la tarea docente.

Finalmente, esperamos encontrar una estrecha relación entre concepciones implícitas y prácticas profesionales, pero creemos que dicha relación estará mediada por el contexto en el cual se desarrolla la actividad profesional. En particular, cuanto mayor sea la desregulación que afecte al entorno local, esperamos encontrar una mayor necesidad en los profesionales de elaborar concepciones propias que guíen coherentemente su práctica cotidiana.

2. Descripción de la muestra

Para evaluar las variables necesarias para el trabajo planteado, diseñamos un cuestionario en el que se hacían 124 preguntas sobre la situación de los docentes: datos personales y profesionales, trayectoria laboral, características de su puesto de trabajo, características de su organización, perspectivas de futuro laboral, opiniones sobre la dificultad del trabajo, creencias sobre la docencia y prácticas docentes, etc. De estas cuestiones hemos seleccionado algunos aspectos que pasamos a describir en este apartado.

La muestra se compone de ciento setenta y nueve formadores y formadoras que a lo largo del curso 2000-2001 trabajaban como docentes en un Programa de Garantía Social en la Comunidad Valenciana.

2.1. Tipo de entidad, perfil profesional, modalidad de programa y colectivos atendidos

Atendiendo al tipo de entidad promotora del PGS, un 50% de los encuestados trabaja en una entidad local, un 22% en una entidad sin ánimo de lucro (ESAL), un 16.1% en un centro de enseñanza concertado y un 11.9% en un centro público de enseñanza. Atendiendo al perfil profesional del programa, la muestra de formadores es muy diversa y encontramos docentes en PGS de hostelería (14.5%), jardinería (14.5%), oficina o ventas (10%), construcción (8.2%), estética (7.3%), mecánica (6.4%), carpintería (6.4%), imprenta (5.5%), servicios a personas (4.5%), actividades artísticas (4.5%), textil (4.5%), electricista (3.6%), operario industrial (2.7%) o limpieza (2.7%) entre otros.

Considerando la modalidad del programa, un 63% pertenece a un programa de Iniciación Profesional, un 21.4% a un PGS de Formación-Empleo y un 15.6% a uno de Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a los colectivos que atienden, dos terceras partes de la muestra (66.9%) atienden a jóvenes desescolarizados sin título, casi un tercio (31.9%) tiene alumnos con necesidades educativas especiales, más de una cuarta parte tiene

alumnos en riesgo de abandono escolar (28.2%) y una cuarta parte (24.5%) atiende alumnos de diversificación curricular. Como las categorías de procedencia del colectivo no son excluyentes entre sí, sino que un formador puede tener en el PGS alumnos de diferentes perfiles simultáneamente, se estimó interesante averiguar el grado de heterogeneidad del alumnado al que atienden los formadores. Un 68.7% de la muestra atiende a un único tipo de colectivo, un 17.8% a dos tipos de colectivo y un 13.4% a tres o más colectivos. Existe una relación estadísticamente significativa entre la heterogeneidad del alumnado y el tipo de entidad que organiza el PGS ($\chi^2=14.423$; $p=0.025$): los formadores que trabajan en entidades locales tienden a atender a un alumnado más heterogéneo que los formadores de centros escolares, colocándose las ESAL en una situación intermedia.

2.2. Características demográficas

La variable sexo del formador se distribuye de forma bastante equilibrada, siendo bastante similar el porcentaje de formadores varones (43.6%) y mujeres (56.4%).

La edad de los sujetos varía en un rango que va desde 22 hasta 63 años, con una media de 36.41 y una desviación típica de 9.32. Se trata de una muestra joven, pues más de la mitad de los formadores (53.2%) se agrupa en el intervalo de 22 a 35 años. Le sigue el intervalo de 36 a 50 años, que recoge casi un 37.3% de formadores. El intervalo de edad menos representativo es el de 52 a 63 años, que sólo contiene a un 9.5% de los sujetos. La edad de los sujetos no varía significativamente en función de su rol formativo: es decir, si son maestros de básica o de específica dentro del PGS. En cambio, sí que difiere en función del sector económico al que corresponde el perfil profesional del PGS: los formadores de PGS de perfil industrial tienen una media de edad de 40.02 años, mientras que la media de edad de los de PGS de servicios es de 33.36 años ($F_{1,102}=15.953$; $p=0.001$).

2.3. Rol del formador, antigüedad laboral y formación recibida

Un 48.6% de los entrevistados es maestro de básica, un 42.8% maestro de específica y un 8.7% da materias de apoyo como FOL, o sólo parte de la formación básica. Se observan los sesgos habituales de género: hay más mujeres que hombres entre el colectivo de maestros de básica ($\chi^2=15.387$; $p=0.001$). Concretamente el 70% de las maestras de básica son mujeres.

En función de su antigüedad laboral se detectan tres grupos: un primer grupo más numeroso (47.5%) que lleva más de diez años trabajando, un segundo grupo (31.8%) que lleva de tres a diez años trabajando, y un tercer grupo (20.7%) que lleva de uno a tres años.

Un 70% de la muestra tiene estudios universitarios: el 31.7% son licenciados y el 38.5% diplomados. El resto tiene mayoritariamente (23.6%) estudios de Formación Profesional o Bachillerato, aunque el caso del Bachillerato es anecdótico (1.7%). Un 5% tiene estudios primarios y un 1.2% carece de estudios reglados. Si analizamos el tipo de estudios realizados encontramos bastante variedad: son abundantes los que han estudiado Magisterio (29.6%), pero sólo suponen un tercio de los docentes. Los que han estudiado una especialidad psicopedagógica como Psicología, Pedagogía o Logopedia suponen el 15.1%. Un grupo grande (27.8%) ha realizado distintas especialidades universitarias centradas en torno a disciplinas humanísticas, científicas o técnicas. Un 19.7% ha hecho una especialidad de FP, fundamentalmente de la rama industrial o de servicios, y un 7.9% tiene estudios básicos.

La participación en acciones de formación continua también establece diferencias en el colectivo. Podemos decir que poco más de un tercio (35%) ha participado en pocas –menos de tres– o en ninguna acción de formación continua. El resto ha realizado entre cuatro y ocho acciones formativas (35%) o más de nueve acciones de formación continua (30%).

El grado de asociacionismo laboral es bajo: un 26% pertenece a un sindicato, y en esto no hay diferencias ni en función del nivel de estudios ni del sexo. La edad sí que establece diferencias ($c^2=16.690$; $p=0.001$), ya que a más edad hay más trabajadores sindicados. También las establece el rol del formador, ya que hay más maestros sindicados entre los maestros de básica que entre los de específica ($c^2=5.872$; $p=0.015$). Finalmente, el tipo de vinculación con la entidad también establece diferencias significativas, convirtiéndose de hecho en la variable con más poder predictivo de la afiliación sindical ($c^2=28.233$; $p=0.001$): la afiliación sindical es bastante minoritaria entre los trabajadores temporales (15.5% de los mismos), mientras que más de la mitad de los trabajadores fijos están sindicados (54% de los mismos).

Los niveles de colegiación o asociación profesional son todavía inferiores a los de afiliación sindical: sólo un 17.8% pertenece a alguna asociación. Al contrario de lo que ocurría con la pertenencia a los sindicatos, el asociacionismo profesional a colegios u otras entidades no se ve influido ni por la edad, ni por el rol del formador, ni por el tipo de vinculación laboral a la entidad, como tampoco por el sexo, el tipo de entidad en el que trabajan o el nivel de estudios.

2.4. Niveles de renta

El número de miembros por unidad de convivencia de los formadores de la muestra oscila entre uno y cuatro de manera bastante homogénea, mientras que las unidades de convivencia compuestas por cinco o seis miembros son pocas.

Un 23.2% son unidades unipersonales, un 22% formadas por dos personas, un 21.5% por tres personas, un 28.2% por cuatro personas y 5.1% por más de cuatro. Más de la mitad de la muestra (61.4%) posee unos ingresos por unidad de convivencia entre 900 y 2.100 €. Para obtener una aproximación al nivel de renta individual, se cruzó la información sobre los ingresos por unidad de convivencia y el número de personas que la integran. Como cabe esperar, hay una relación fuerte entre el tamaño de la unidad de convivencia y su volumen de ingresos ($c^2=69.543$; $p=0.001$). El 75% de las unidades de convivencia que ingresan menos de 900 € están formadas por una sola persona, y dos terceras partes de las que ingresan entre 900 y 1.500 € están integradas por tres personas o menos. Sin embargo, los ingresos muy elevados –que, por otra parte, son poco frecuentes– no corresponden con tanta claridad a las unidades de convivencia de mayor tamaño.

Casi el 80% de los formadores tiene un salario neto mensual inferior a 1.200 €, y cerca del 40% del total oscila entre los 600 y los 900 €. Los datos sobre diferencias salariales en función del tipo de entidad son claros y contundentes ($c^2=82.927$; $p=0.001$). Los formadores de centros públicos están mucho mejor pagados que el resto –el 85% de ellos cobra más de 1.200 € netos mensuales– y los formadores de ESAL se concentran en los niveles salariales más bajos –tres cuartas partes cobran menos de 900 €–. Los formadores de entidades locales y de centros concertados tienen un nivel salarial intermedio entre estos dos extremos, con cierta ventaja para los de entidades locales. Por otro lado, las entidades locales son el tipo de entidad promotora en la cual hay más diferencias salariales internas entre los formadores de PGS.

2.5. Condiciones laborales y trayectoria laboral

Cuando se atiende al tipo de vinculación que los formadores tienen con la entidad promotora, llama la atención la precariedad de los contratos laborales. Dos terceras partes (66.9%) de los formadores tienen un contrato temporal, mientras que sólo un 28.1% tiene un contrato estable. Un 5% es autónomo o tiene otro tipo de vinculación laboral que no ha sido especificado lo suficiente.

El tipo de entidad para el que trabajan tiene una relación significativa con la estabilidad o inestabilidad de los contratos ($c^2=39.513$; $p=0.001$). Los formadores de los centros públicos tienen una situación contractual muy estable –el 85% tienen una vinculación estable–, a diferencia del resto de formadores. La mayor precariedad la padecen los formadores que trabajan en entidades locales y ESAL: en ambos casos el número de trabajadores temporales es cuatro veces superior al de trabajadores fijos. En los centros concertados el 60% son temporales y el resto fijos.

La relación del grado de estabilidad con la edad es fuerte, significativa y lineal ($c^2=22.758$; $p=0.001$): los contratos temporales afectan sobre todo a los

formadores más jóvenes, entre los cuales sólo un 15.7% tiene una vinculación estable. Entre los formadores de 36 a 50 años sigue habiendo mayor proporción de trabajadores temporales (56.5%) pero hay más fijos (36.2%). Finalmente, entre los mayores de 51 años las proporciones se invierten, ya que más de dos terceras partes de ellos tienen una situación contractual estable. La precariedad laboral tiende a ser un poco mayor entre las mujeres (74% con vinculación temporal) que entre los hombres (56%), y esta diferencia alcanza la significación estadística ($\chi^2=6.617$; $p=0.037$). En cambio, la relación entre el nivel de estudios y la precariedad laboral no es significativa.

La antigüedad laboral tiene una relación fuerte con el número de contratos ($F_{2,152}=13.878$; $p=0.001$), pero no es una relación lineal. Los formadores que llevan trabajando entre tres y diez años han tenido un promedio de contratos ($m=8.13$) bastante superior al de los formadores que llevan trabajando entre uno y tres años ($m=3.09$) o más de diez años ($m=4.85$); entre estos dos últimos grupos no hay diferencias significativas, y en cambio la diferencia con el grupo de antigüedad laboral intermedia, sí es significativa ($p=0.05$).

Cuando se examina este patrón de relación entre antigüedad y movilidad laboral por separado para maestros de básica y expertos de taller se advierte que, aun siendo curvilíneo en ambos grupos, es mucho más fuerte para los primeros ($F_{2,72}=9.429$; $p=0.001$) que para los segundos ($F_{2,62}=3.245$; $p=0.046$). Los motivos fundamentales de esto, a juzgar por los datos, son dos: (i) los maestros de básica de más de diez años de trabajo, mayoritariamente funcionarios, tienen una trayectoria laboral sin excesivos cambios, con un promedio de contratos diferentes de 4.52; (ii) los maestros de básica que llevan trabajando entre tres y diez años son el grupo que más contratos diferentes ha tenido ($m=9$), muchos más que los expertos de taller de parecida longitud de trayectoria ($m=5.68$).

Sin embargo, el número de contratos diferentes es un indicador demasiado simple de los procesos de precarización laboral, que en ocasiones pudiera resultar engañoso. Cuestiones como la movilidad entre organizaciones y la polivalencia funcional de los puestos de trabajo son elementos imprescindibles para dibujar un panorama más completo de la precariedad laboral. Por ello, nos preguntamos también por el grado de continuidad organizacional y el grado de especialización profesional de los formadores.

Para obtener dicha información pedimos a los encuestados que manifestaran su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se muestran en la Tabla 4.1.

Para responder a estos ítems los encuestados disponían de una escala de cuatro posiciones donde 1 significaba “*En desacuerdo*” y 4 “*Totalmente de acuerdo*”.

Tabla 4.1. Ítems de valoración de movilidad y polivalencia laboral

He cambiado pocas veces de empresa
Gran parte de mi vida laboral se ha desarrollado en mi empresa actual
Gran parte de mi vida laboral se ha desarrollado en un solo sector del mercado
Mi perfil laboral es muy especializado, casi siempre he hecho el mismo tipo de trabajo
Las tareas que realizo en mi trabajo actual se parecen mucho a las que he desarrollado en trabajos anteriores
Mis trabajos generalmente han sido típicos de mi formación

El análisis de las correlaciones entre estos seis elementos de continuidad en la trayectoria laboral del formador reveló que se pueden diferenciar dos ejes de continuidad relativamente independientes: la continuidad en las mismas o parecidas organizaciones laborales y la continuidad en un puesto de trabajo o conjunto de tareas bastante especializado. El análisis factorial de componentes principales que se muestra en la Tabla 4.2 confirmó que efectivamente se dan estas dos dimensiones. Por un lado está la continuidad en el perfil profesional, que da cuenta de un 37.08% de la varianza en este análisis: así, los encuestados que manifiestan tener experiencia en tareas muy homogéneas también dicen desarrollar las mismas tareas en sus trabajos anteriores y consideran que sus trabajos son típicos de su formación. Por otro lado está la dimensión de la continuidad organizacional, que da cuenta de un 33.23% de la varianza: los que manifiestan haber cambiado pocas veces de empresa manifiestan también que la mayor parte de su vida laboral se ha desarrollado en su empresa actual y en el actual sector de mercado.

Tabla 4.2. Matriz de componentes rotados de los elementos de continuidad en la experiencia laboral

	Componente	
	Factor 1 Continuidad perfil laboral	Factor 2 Continuidad organizacional
Experiencia en tareas muy homogéneas	,887	
Mayor experiencia en mi perfil formativo	,811	
Perfil laboral muy especializado	,781	,230
Pocos cambios de empresa		,868
Mayor experiencia en la empresa actual		,829
Continuidad en un sector del mercado	,379	,685

Promediando los ítems de cada una de estas dos dimensiones calculamos para cada formador un índice de continuidad organizacional y un índice de especialización en el perfil profesional, obteniendo los siguientes resultados: la mayoría de la muestra (68.3%) presenta una continuidad organizacional alta – con una media superior a 2.5 en el índice compuesto– y sólo el 31.7% manifiesta haber cambiado habitualmente de organización –media inferior a 2.5 en el índice compuesto–. En cuanto a la especialización en un perfil profesional, la mayoría (79.2%) manifiesta haber realizado casi siempre el mismo tipo de trabajo y sólo un 20.8% manifiesta haber desempeñado tareas poco homogéneas –media inferior a 2.5 en el índice compuesto–.

Un porcentaje tan elevado de gente que manifiesta una alta continuidad en la organización choca con el alto porcentaje de formadores que tiene una contratación temporal (66.9%). Esto nos llevó a explorar la relación de contingencia entre ambos aspectos y condujo a diferenciar las cuatro situaciones que se muestran en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Grupos de diferente trayectoria en relación con las condiciones laborales

Grupos por trayectoria en relación con las condiciones laborales	Porcentaje muestra
Profesionales con trayectoria de alta continuidad organizacional y muchos contratos	34.7%
Profesionales con trayectoria de baja continuidad organizacional y muchos contratos	25.0%
Profesionales con trayectoria de alta continuidad organizacional y pocos contratos	32.8%
Profesionales con trayectoria de baja continuidad organizacional y pocos contratos	7.6%

Los análisis posteriores mostraron una relación estadísticamente significativa entre estos cuatro grupos y el tipo de entidad que promueve el PGS ($c^2=13.73$; $p=0.033$). El primer grupo, en el que se encuentra gente que trabaja hace mucho tiempo para una misma organización en condiciones precarias, y que vendrían a suponer algo más de un tercio de la muestra, es más probable encontrarlo en las entidades locales (residuo tipificado corregido=2.1; $p=0.05$). A este grupo le seguiría otro tercio aproximadamente de la muestra, que son trabajadores con gran estabilidad laboral, tanto en la organización, como en el tipo de contrato y que se concentran fundamentalmente en los centros escolares, ya sean públicos o concertados (residuo tipificado corregido=2.6; $p=0.01$). El siguiente grupo en importancia –una cuarta parte de la muestra– son los trabajadores con baja continuidad organizacional y elevada precariedad laboral, que son proporcionalmente

más abundantes en las entidades sin ánimo de lucro (residuo tipificado corregido=2.1; $p=0.05$). El cuarto grupo, el menos numeroso, es esencialmente una categoría residual, presumiblemente formada por personas que acaban de empezar a trabajar y por ello manifiestan haber trabajado poco tiempo en la organización actual a la vez que haber firmado pocos contratos.

Preguntados por su experiencia como docentes previa a su trabajo actual, el 80.3% de los formadores manifiesta tenerla, y en eso no aparecen diferencias significativas entre maestros de formación básica y maestros de formación específica. En cuanto al contexto en el cual han adquirido dicha experiencia docente, un 33.1% de la muestra declara haber trabajado previamente en centros escolares, un 44.9% haber trabajado en alguna oferta formativa de Formación Profesional Ocupacional (FPO) –como Escuelas Taller, Casas de Oficio o TFILes– y un 43.8% manifiesta haberla adquirido en algún PGS anterior.

Aunque las categorías de respuesta a esta pregunta no son excluyentes entre sí, la relación de contingencia entre la experiencia laboral previa en escuela y en FPO es fuerte y significativa ($\chi^2=18.720$; $p=0.001$), en un sentido que indica que quienes han trabajado en centros escolares tienden a no haberlo hecho en FPO y viceversa. A partir de estos datos, pues, se puede hablar de dos trayectorias docentes relativamente diferenciadas en esta muestra: un 25.6% de los formadores ha tenido una trayectoria laboral exclusivamente enmarcada en la escuela, mientras que un 36.3% ha desarrollado su carrera profesional en FPO, sin haber trabajado nunca en escuelas. Sólo un 8.1% de los formadores encuestados declara haber trabajado, tanto en escuelas, como en estructuras de FPO, constituyendo lo que podríamos llamar una “trayectoria mixta”. El 30% restante lo compone aquellos formadores que no han tenido ninguna experiencia formativa fuera de los PGS.

Dado que más de tres cuartas partes de la muestra tienen algún tipo de experiencia docente, nos pareció conveniente diferenciar entre los formadores con poca experiencia y los formadores con mucha experiencia docente. Para ello, combinamos sus respuestas a dos preguntas acerca de su trayectoria laboral: la antigüedad laboral y la continuidad profesional en el campo de la educación. Los sujetos con una antigüedad laboral superior a tres años y que manifiestan además haber desarrollado su carrera profesional fundamentalmente en el ámbito de la educación, fueron asignados a la categoría de “formadores expertos”. Aquellos que tienen una experiencia laboral total inferior a tres años o que declaran haber trabajado fundamentalmente en un campo diferente del educativo fueron asignados a la categoría de “formadores novatos”. Operacionalizada de este modo la experiencia profesional en educación, el 44.8% de nuestra muestra resulta ser docentes con poca experiencia o “novatos”, mientras que el 55.2% son docentes “expertos”.

Todos estos indicadores, junto a algunos otros que no se detallan por no alargar el capítulo, van a ser considerados en los análisis posteriores como elementos que pueden estar relacionados con las concepciones sobre la docencia y las prácticas docentes. Antes de entrar a analizar cuáles de estos indicadores tienen o no alguna influencia sobre concepciones y prácticas, exponemos el procedimiento seguido para evaluar estos dos *constructos* en los formadores encuestados.

3. Cuestionarios de concepciones sobre la docencia y prácticas docentes

3.1. Cuestionario de concepciones sobre la docencia

Como se señaló en la introducción, las teorías implícitas suponen muchas veces la reelaboración de teorías formales vulgarizadas. Por este motivo, la mayoría de trabajos que pretenden estudiar las teorías implícitas en un dominio dado, se inician con investigaciones de tipo histórico que tratan de determinar qué teorías aparecen a lo largo de la historia o en la actualidad sobre el tema en cuestión. Marrero (1988), en su estudio sobre las teorías implícitas de la docencia que manejan profesores de la educación reglada, identifica cinco teorías o síntesis de conocimientos sobre la docencia: la tradicional, la técnica, la activa, la constructivista y la crítica.

Para establecer estas cinco, como las principales teorías pedagógicas incorporadas al pensamiento de sentido común, Marrero realizó en primer lugar una investigación documental de textos de historia y filosofía de la educación que describen las principales ideas pedagógicas surgidas a partir del siglo XVII hasta la actualidad. La fase siguiente de su investigación tenía como objetivo obtener una serie de enunciados verbales que expresasen la variedad de ideas contenidas en cada teoría cultural o científica. Para ello organizó grupos de discusión en torno a las ideas centrales de las cinco teorías. Posteriormente los enunciados extraídos del análisis de contenido de esas reuniones de grupo fueron analizados por distintos grupos de expertos. A continuación explicamos brevemente el sentido de las cinco teorías pedagógicas vulgarizadas identificadas por Marrero y detallamos los ítems que según este autor expresan los contenidos fundamentales de cada una, pues esos ítems son los que componen nuestro cuestionario de concepciones sobre la docencia.

3.1.1. Teoría tradicional

Lo que este autor denomina teoría tradicional de la enseñanza, en un sentido histórico, retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke, principalmente. Es decir, se trata de una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad sobre el alumno, quien “recibe” unos conocimientos. Los ítems del cuestionario que responden a esta concepción de la enseñanza son los que se muestran en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Ítems correspondientes a la concepción tradicional en el cuestionario de Marrero (1993)

Mientras explico procuro que los alumnos me atiendan en silencio y con interés
Procuro que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase
Soy de la opinión de que la enseñanza debe permanecer al margen de los problemas políticos
Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismos no estudiarían
Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina
Creo que los alumnos disfrutarán más con una explicación mía que discutiendo en equipo
Procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad, porque ello les motiva más

3.1.2. Teoría técnica

Lo que Marrero denomina la teoría técnica de la enseñanza tiene su representante más conocido en Skinner, y en el ámbito de la enseñanza nos remite a la obra de Bobbit y Tyler. Más tarde se completará con la cibernética y la teoría de sistemas. Su preocupación fundamental es lograr diseños muy estructurados del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se caracteriza por una huida de la ambigüedad, la búsqueda de eficacia mensurable y los procesos de evaluación de objetivos. En el cuestionario que aplicamos, la teoría técnica viene expresada por los ítems de la Tabla 4.5.

Tabla 4.5. Ítems correspondientes a la concepción técnica en el cuestionario de Marrero (1993)

Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo
Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar
Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación
Pienso que para que una escuela funcione de forma eficaz hay que hacer una adecuada valoración de las necesidades
La evaluación del aprovechamiento del programa es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza
Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza

3.1.3. Teoría activa

La teoría activa en la historia de la educación arrancaría con Rousseau, y más tarde se concretaría en Dewey, quien hará la primera sistematización de la escuela experimental.

Su presupuesto más importante es que la enseñanza debe responder a la curiosidad e intereses del niño. El aprendizaje tiene lugar cuando nos enfrentamos a la necesidad de escoger entre cursos alternativos de acción y elaboramos hipótesis que anticipan las consecuencias de formas de actuar. Los ítems que en el cuestionario de Marrero responden a esta teoría son los presentados en la Tabla 4.6.

Tabla 4.6. Ítems correspondientes a la concepción activa en el cuestionario de Marrero (1993)

Procuró que, en mi clase, los alumnos estén continuamente ocupados en algo
En mi opinión el alumno aprende mejor por ensayo y error
Estoy convencido de que lo que el alumno aprende por experimentación no lo olvida nunca
La discusión en clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza
Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno
Creo que es necesario integrar el PGS en el medio, sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida

3.1.4. Teoría constructivista

La teoría constructivista arranca de Rousseau, pero se consolida en la segunda mitad del XX a través de la obra de Piaget y la pedagogía operatoria. Desde esta concepción, educar es adaptar al niño al mundo social del adulto; es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye cierto valor. En el cuestionario los ítems que corresponden a la teoría constructivista se muestran en la Tabla 4.7.

Tabla 4.7. Ítems correspondientes a la concepción constructivista en el cuestionario de Marrero (1993)

Suelo organizar mi enseñanza de manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento
Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno
En mi clase es la asamblea de alumnos y profesores la que realmente regula la convivencia democrática
Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales
Suelo tener en cuenta cuando evalúo si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando durante el curso
En mis clases siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase
A mí la programación me permite coordinarme mejor con mis colegas

3.1.5. Teoría crítica

La teoría crítica identificada por Marrero (1993) se inspira en la obra de Marx y dará lugar a planteamientos como los de la pedagogía antiautoritaria de Lobrot y Mendel. Se consolida en el siglo XX con los trabajos de Giroux, Apple, Freire, Grundy o Carr y Kemmis. La educación ha de centrarse en la totalidad histórica y social del proceso de formación de conciencia del hombre. Enfatiza la relación entre valores educativos y las condiciones materiales que subyacen y realiza una valoración crítica de la educación existente. En el cuestionario está representada por los ítems que aparecen en la Tabla 4.8.

Tabla 4.8. Ítems correspondientes a la concepción crítica en el cuestionario de Marrero (1993)

Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y control social
Pienso que el currículo, en la escuela, responde y representa la ideología y la cultura del sistema escolar
Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber una auténtica igualdad de oportunidades
Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos
Pienso que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza
Pienso que la cultura que transmite la escuela aumenta las diferencias sociales
Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales

En nuestro estudio con formadores de PGS, un cuestionario compuesto por estas treinta y tres afirmaciones nos sirvió para conocer las creencias de los formadores sobre la enseñanza. Los participantes en el estudio debían manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones utilizando una escala del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 “*Totalmente de acuerdo*”.

3.2. Cuestionario sobre prácticas docentes

Al evaluar las prácticas docentes, teníamos interés en no limitarnos al ámbito de la interacción y las actividades dentro del aula, como generalmente sucede en las investigaciones de esta índole (cfr. Baena, 2000). Nos proponíamos incluir también aquellas tareas que, aun sin considerarse tareas docentes en un sentido clásico, cada vez tienen mayor probabilidad de constituir una parte importante de las obligaciones laborales y las actividades cotidianas del formador.

Para ello utilizamos un cuestionario compuesto por dos grupos de enunciados: seis enunciados que evalúan dos ámbitos de la práctica docente –la didáctica del aula y la conexión con el entorno– y ocho enunciados que evalúan el tiempo que dedica el docente a distintas tareas.

El primer conjunto de enunciados estaba compuesto por los ítems que se muestran en la Tabla 4.9.

Tabla 4.9. Ítems empleados para evaluar las prácticas docentes

Respecto a la didáctica del aula
En mis clases predomina la teoría sobre la práctica
En mis clases predomina el trabajo individual sobre el de grupo
En mis clases utilizo libros de texto y otros manuales oficiales
En mis clases utilizo materiales de elaboración propia
Respecto al grado de conexión con el entorno
Me relaciono con frecuencia con empresarios y trabajadores del sector
Tenemos contacto con asesores externos al PGS

A los formadores se les preguntaba si estas afirmaciones describían bien o mal su trabajo. Para responder debían utilizar una escala de 1 a 4, donde 1 significa “Describe muy poco mi trabajo” y 4 “Describe muy bien mi trabajo”.

En el segundo conjunto de enunciados se le pedía al formador que indicara cuánto tiempo dedica a las siguientes tareas en el PGS:

- Control de la disciplina en el aula
- Relaciones con el entorno (empresas, etc.)
- Preparación de las clases
- Evaluación y corrección de pruebas
- Tutoría y actividades de seguimiento del alumno
- Gestión administrativa
- Coordinación con el equipo
- Diseñar y dar clase

Para responder a este cuestionario los formadores disponían de una escala 1 a 4, donde 1 significa “Nada” y 4 “Mucho”.

4. Análisis y resultados

4.1. Concepciones sobre la enseñanza

Para analizar el cuestionario de concepciones sobre la enseñanza se siguió la metodología propuesta por Correa y Camacho (1993). El primer paso de la misma exige eliminar los sujetos demasiado extremos y los ítems con los que la mayoría de los sujetos están muy de acuerdo o muy en desacuerdo, puesto que no tienen valor diagnóstico en una investigación sobre las diferentes concepciones que se sostienen sobre la enseñanza.¹ La Tabla 4.10 recoge los ocho ítems más consensuales que fueron eliminados de los análisis posteriores.

Tabla 4.10. Ítems eliminados de la escala de concepciones de la enseñanza

Ítems en los que más del 50% de la muestra está muy o totalmente de acuerdo (puntuaciones 6 y 7 en la escala)
Para que un PGS funcione de forma eficaz, hay que hacer una adecuada valoración de las necesidades (teoría técnica)
En mi opinión el alumno aprende mejor por ensayo y error (teoría activa)
Estoy convencido de que lo que el alumno aprende por experimentación no lo olvida nunca (teoría activa)
En mi clase es la asamblea de alumnos y profesores la que realmente regula la convivencia democrática (teoría constructivista)
Suelo tener en cuenta cuando evalúo si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando durante el curso (teoría constructivista)
Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales (teoría crítica)
Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación, transmisión de normas y valores explícitos (teoría crítica)
Ítems en los que más del 50% de la muestra está en muy o totalmente en desacuerdo (puntuaciones 1 y 2 en la escala)
Pienso que la cultura que transmite el PGS aumenta las diferencias sociales (teoría crítica)

1 En primer lugar se eliminaron siete sujetos extremos que en más de veinte ítems, de los treinta y tres, habían respondido la puntuación mayor de la escala. A partir de ahí se depuraron los enunciados eliminando aquellos con una distribución muy asimétrica, lo cual indica que la mayoría de los sujetos están muy de acuerdo o muy en desacuerdo con ellos. Para eliminar ítems en base a su asimetría se utilizó la prueba de significación de asimetría siguiendo la metodología propuesta por Correa y Camacho (1993) para el estudio de las teorías implícitas. Finalmente de los treinta y tres ítems de los que constaba el cuestionario se eliminaron ocho ítems cuyas puntuaciones típicas en la prueba de asimetría eran superiores a 5, lo que venía a indicar que más del 50% de los sujetos se inclinaba por las dos puntuaciones más extremas de acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 7.

Los ítems y sujetos no eliminados en el paso anterior se utilizaron para explorar qué síntesis de creencias realizan los sujetos y si estas síntesis indican que están operando diferentes concepciones implícitas de la enseñanza. Para ello realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP), que nos permite reducir a un número menor de dimensiones independientes las creencias de los formadores que se encuentren relacionadas entre sí. Este análisis factorial con la escala de creencias sobre la enseñanza, permite distinguir tres concepciones distintas de la actividad docente: una concepción activo/constructiva de la enseñanza, una concepción tradicional y una concepción técnico/industrial. En la Tabla 4.11 se presentan los enunciados que componen estas tres dimensiones según su contribución a los tres factores detectados por el ACP. Estos tres factores explican en su conjunto el 48.64% de la varianza de la muestra.²

4.1.1. Concepción activo/constructiva

La primera de las concepciones identificadas, con un valor propio de 4.075, explica un 20.37% de la varianza ($\alpha^3=0.81$). Está compuesta por una serie de ítems que ponen especial énfasis en el aprendizaje y que son una síntesis de las teorías activa y constructivista identificadas por Marrero (1993). Se puede pensar que el formador que sostiene este conjunto de creencias se representa su actividad, principalmente, como una actividad donde el alumno tiene protagonismo en su aprendizaje, es alguien que avanza de forma progresiva, al que hay que preparar para la vida, que participa activamente en su desarrollo, y cuyos intereses y necesidades hay que tener en cuenta.

4.1.2. Concepción tradicional

La segunda de las concepciones, con un valor propio de 2.86, explica el 14.32% de la varianza ($\alpha=0.74$). Está compuesta por una serie de enunciados que ponen especial énfasis en el control. El formador que sostiene este conjunto de creencias se representa su actividad principalmente en términos de una interacción social asimétrica. Esta concepción sostiene que el formador ha de ser capaz de controlar la enseñanza, que el alumno ha de atender en silencio y con interés al formador, que el formador ha de mantener las distancias y procurar que todos

2 Cinco enunciados cuyas saturaciones en los tres factores son inferiores a 0.40 fueron finalmente eliminados de la escala porque no contribuían claramente a la definición de ninguna de las dimensiones.

3 El Alpha de Cronbach es el resultado de una prueba estadística que indica el grado en que distintos enunciados evalúan o miden el mismo fenómeno. Se basa en un análisis de las correlaciones entre los ítems de la escala y se suele considerar que un alpha superior a 0.60 es un indicador aceptable de la consistencia interna de la escala, y un alpha superior a 0.80 es alto.

Tabla 4.11. Matriz de componentes rotados del ACP sobre la escala de concepciones de la enseñanza

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Concepción activo/ constructiva	Concepción tradicional	Concepción técnico/ industrial
Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno (16)	0,765		
Creo que es necesario integrar el PGS en el medio, sólo así lograremos preparar a los alumnos para la vida (17)	0,754		
Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales (25)	0,722		
Procuró que en mi clase los alumnos estén continuamente ocupados en algo (15)	0,656		
Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por los alumnos (26)	0,654		
En general suelo organizar la enseñanza de manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento (24)	0,591		
En mi opinión la discusión en clase es esencial para mantener la adecuada actividad de la enseñanza (14)	0,579		
Realizo la programación, primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación (11)	0,570		
A mí la programación me permite coordinarme mejor con mis colegas (21)	0,545		
Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza (10)		0,777	
Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés (2)		0,690	
Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarían (3)		0,672	
Procuró que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco en la clase (4)		0,625	
Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina (5)		0,438	
Procuró que en mis clases haya un cierto clima de competitividad porque ello les motiva más (1)			0,692
En mi clase siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión de toda la clase (22)			0,662
Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo (8)			0,632
Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar (9)			0,618
A mí me parece que la evaluación del aprovechamiento del programa es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza (13)			0,525

los alumnos sigan el ritmo que marca en la clase. Los alumnos son vistos como desinteresados por la formación y se piensa que no aprenderían si no se les obligara a ello. Esta dimensión reproduce bastante bien la que Marrero (1993) identifica como teoría tradicional de la enseñanza.

4.1.3. *Concepción técnico/industrial*

La tercera concepción, con un valor propio de 2.76, explica un 13.94% de la varianza ($\alpha=0.67$). Está compuesta por una serie de ítems que trasladan una visión de la formación próxima a los espacios de trabajo donde prima una racionalidad técnico/industrial. El énfasis se pone más en el resultado que en el proceso, se confía en el valor de los métodos científicos y de los sistemas de medida, y se estima positiva la competitividad. Se trata de una dimensión que combina enunciados de las distintas teorías identificadas por Marrero (1988). Esta concepción está compuesta por tres ítems de la teoría técnica, junto con un ítem de la teoría constructivista cuya formulación destaca el hecho de organizar el trabajo de forma democrática según unos objetivos, y un ítem de la teoría tradicional que plantea un clima de competitividad como algo motivador. En definitiva, se trata de una representación de la tarea docente donde se persigue alcanzar más objetivos en menos tiempo, el énfasis se pone en la evaluación y en la validez del conocimiento científico y se considera motivador crear un cierto clima de competitividad.

4.2. *Cuatro perspectivas diferentes acerca de la docencia*

Es evidente que los participantes en el estudio podían sostener varias de estas concepciones a la vez, lo que sin duda da lugar a posicionamientos bien diferentes: por ejemplo, no es lo mismo sostener la concepción activo/constructiva rechazando la concepción técnico/industrial, que aceptándola. Para identificar diferentes formas de posicionarse ante estas tres concepciones se siguió la metodología propuesta por Correa y Camacho (1993)⁴ para diferenciar sujetos

4 Este procedimiento, que describimos aquí muy brevemente, puede consultarse con más detalle en Correa y Camacho (1993), así como en Marrero (1993), Rodríguez (1993) y Triana (1993). El primer paso del método requiere calcular los índices de polaridad de los sujetos en las distintas concepciones, que es una medida que nos indica para cada una de ellas si el sujeto prefiere esa concepción sobre las otras. Con el fin de identificar grupos de sujetos en función de sus similitudes en cuanto a la adopción o el rechazo de las diferentes concepciones se transforman los índices de polaridad de los sujetos en puntuaciones típicas y se cruzan las tres variables resultantes, escogiéndose las celdillas en las que haya un número de formadores superior al que se obtendría por azar. Las cuatro combinaciones que se incluyen en la Tabla 4.12 cumplieron ese criterio y permitieron clasificar a ciento veinticinco formadores de los ciento setenta y nueve que participaron en el estudio.

que adoptan globalmente perspectivas distintas acerca del objeto de estudio mediante su posicionamiento relativo ante las concepciones previamente identificadas. En la Tabla 4.12 se presentan los cuatro grupos de formadores con diferentes perspectivas sobre la docencia cuya existencia empírica permitió identificar este primer paso del procedimiento, así como las concepciones que cada uno de ellos prefiere o rechaza.

Tabla 4.12. Grupos de docentes según acepten o rechacen las tres síntesis de creencias identificadas

Grupo	Prefiere	Rechaza
Grupo 1 (n=26)	Concepción tradicional (zip=3.26)	Concepción activo/constructiva (zip=-2.59) Concepción técnica (zip=-1.45)
Grupo 2 (n=27)	Concepción técnica (zip=2.40) Concepción activo/constructiva (zip=1.59)	Concepción tradicional (zip=-3.18)
Grupo 3 (n=32)	Concepción técnica (zip=1.64) Concepción tradicional (zip=0.69)	Concepción activo/constructiva (zip=-2.41)
Grupo 4 (n=40)	Concepción activo/constructiva (zip=0.56)	Concepción tradicional (zip=-0.37) Concepción técnica (zip=-0.11)

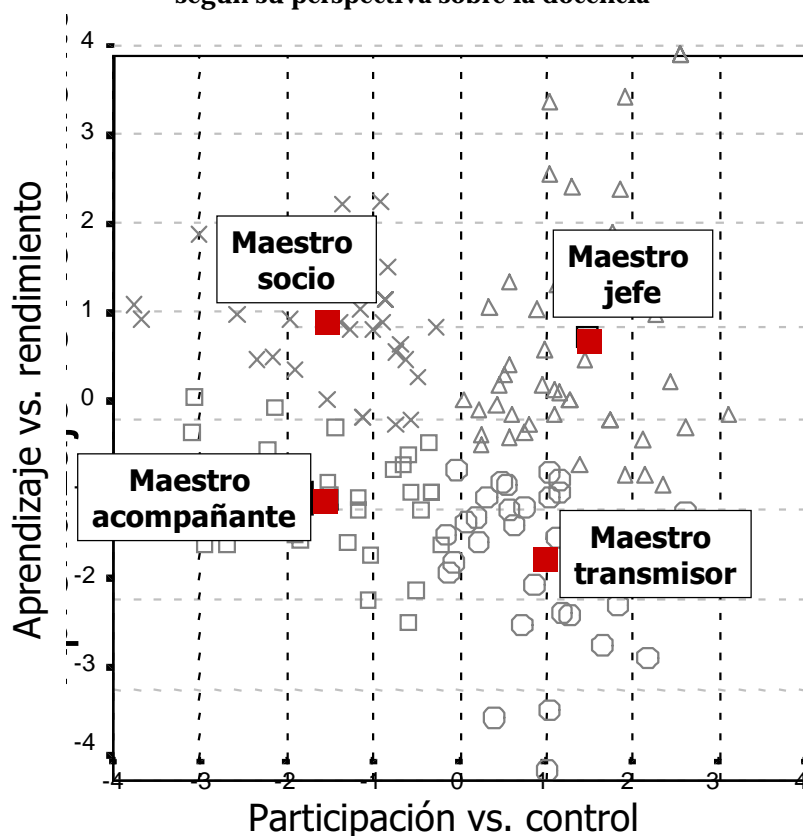
El segundo paso de la metodología adoptada pretende identificar los ejes fundamentales que diferencian estas cuatro perspectivas globales acerca de la docencia y clasificar a todos los sujetos en función de su posición en los mismos.⁵ Para ello se empleó la técnica del análisis discriminante, que dio como resultado dos funciones discriminantes significativas. Dichas funciones pueden considerarse los ejes básicos de diferenciación entre las cuatro perspectivas.

El primero de estos ejes o funciones, opone la concepción tradicional a la concepción activo/constructiva y se puede describir como una dimensión que

5 Con este fin se realizó un análisis discriminante utilizando como grupos los cuatro conjuntos obtenidos y como variables discriminantes las polaridades de los sujetos en las concepciones. Con el análisis discriminante se pretende encontrar el número mínimo de dimensiones necesarias para describir la separación entre los diferentes grupos (Triana, 1993). Se obtuvieron dos funciones discriminantes altamente significativas ($p < .0001$), donde la primera explica 3.5 más de varianza que la segunda. El valor de la Lambda de Wilks teniendo en cuenta las dos funciones discriminantes es de 0.12, y de 0.24 si tenemos en cuenta sólo la primera función. Una vez halladas las funciones de clasificación se obtienen dos puntuaciones para cada sujeto en esas funciones, lo que nos permite reasignar a los sujetos a los grupos definidos por las dos funciones discriminantes. Este proceso clasifica correctamente a un 93.12% de la muestra. Los once sujetos (6.8% de la muestra) que no podían ser clasificados adecuadamente en ese espacio dimensional no fueron tenidos en cuenta en los siguientes análisis.

contrapone una racionalidad de control a una racionalidad de participación. La segunda de las funciones opone la concepción técnico/industrial a la concepción activo/constructiva y se puede describir como una dimensión que contrapone una visión de la enseñanza que enfatiza el proceso de aprendizaje a otra que pone el énfasis en el resultado del aprendizaje. La Figura 4.1 muestra la posición de los cuatro grupos en el espacio de clasificación.

Figura 4.1. Clasificación de los cuatro grupos de formadores según su perspectiva sobre la docencia



Como se puede observar en el gráfico, los elementos que diferencian fundamentalmente entre las perspectivas acerca de la docencia que adoptan los formadores son: (i) por un lado, su preferencia por el control del profesor o por la participación de los alumnos en la dinámica de la relación enseñanza/aprendizaje; y (ii) por otro, su orientación preferente hacia el proceso de aprendizaje o

hacia los resultados del mismo y el rendimiento de los alumnos. También puede apreciarse en la Figura, que dentro de cada grupo hay bastante dispersión interna, por lo que las etiquetas que aplicamos a éstos son en realidad prototipos útiles para el análisis que maximizan las diferencias entre los distintos posicionamientos, sin coincidir necesariamente con ningún formador concreto.

Hemos tratado de buscarle un nombre a cada una de las cuatro posiciones identificadas en el espacio discriminante con el fin de comunicar sintéticamente lo esencial de la perspectiva que adoptan los sujetos que se incluyen en dicho grupo.⁶ Así, podemos decir que tenemos en nuestra muestra cuatro grupos de formadores, cada uno de los cuales adopta una perspectiva sobre la docencia globalmente diferente de los otros tres.⁷

- (1) La perspectiva del primer grupo la podemos caracterizar como una concepción de la docencia basada en el control y que enfatiza el proceso de aprendizaje. Se trata de una representación de la docencia como una actividad donde el control del profesor sobre el alumno es fundamental y cuya acción hace transitar a los alumnos a través de ciertos procesos. A esta concepción global de la docencia la hemos denominado perspectiva del maestro transmisor. Son cuarenta y cinco los formadores de la muestra que adoptan esta perspectiva, lo que supone un 32.6% del total.
- (2) La perspectiva del segundo grupo la podemos caracterizar como una concepción de la docencia basada en el control y centrada en el resultado del aprendizaje. Se trata de una representación de la docencia como una actividad donde el control del profesor sobre el alumno es fundamental y cuya acción dirige a los alumnos a la obtención de un resultado y a la maximización del rendimiento. A esta concepción global de la docencia la hemos denominado perspectiva del maestro jefe. Son treinta y uno los formadores de la muestra que adoptan esta perspectiva, lo que supone un 22.5% del total.

6 Encontrar un nombre para estas cuatro perspectivas nos ha resultado harto difícil. Finalmente hemos optado por ellas porque pensamos que los conceptos de "transmisor" y "acompañante" remiten más al proceso que al resultado, frente a los de "jefe" y "socio" que, por proceder de la esfera económica, trasladan más una idea de resultado y eficacia. Pensamos que "transmisor" traslada una idea de relación más asimétrica que "acompañante"; y lo mismo ocurre con la pareja "jefe-socio", ya que "jefe" traslada una idea de relación social asimétrica, mientras "socio" traslada una idea de relación social más simétrica.

7 Es importante enfatizar que la caracterización que hacemos aquí de cada una de las cuatro perspectivas, cobra sentido solamente en relación a las otras tres. Por ejemplo, en términos de puntuaciones absolutas prácticamente todos los formadores de nuestra muestra se manifestaron mucho más afines a los postulados de una concepción activo/constructiva que a los postulados de una concepción tradicional de la enseñanza. Por consiguiente, cuando aquí hablamos de formadores orientados al control, en realidad estamos hablando de formadores más orientados al control que otros colegas suyos, que enfatizan todavía en mayor medida que ellos una racionalidad participativa. Es posible que en otro sector del campo profesional de la educación y con un referente de comparación distinto, los formadores que aquí se describen como "orientados al control" fuesen considerados bastante favorables a la participación.

- (3) La perspectiva del tercer grupo la podemos caracterizar como una concepción de la docencia basada en la participación y centrada en el proceso de aprendizaje. Se trata de una representación de la docencia como una actividad donde la participación del alumno es fundamental y cuya dinámica hace transitar a los alumnos a través de ciertos procesos. A esta concepción global de la docencia la hemos denominado perspectiva del maestro acompañante. Son treinta y uno los formadores de la muestra que adoptan esta perspectiva, lo que supone un 22.5% del total.
- (4) La perspectiva del cuarto grupo la podemos caracterizar como una concepción de la docencia basada en la participación y centrada en el resultado del aprendizaje. Se trata de una representación de la docencia como una actividad donde la participación del alumno es fundamental y cuya dinámica dirige a los alumnos a la obtención de un resultado. A esta concepción global de la docencia la hemos denominado perspectiva del maestro socio. Son treinta y uno los formadores de la muestra que adoptan esta perspectiva, lo que supone un 22.5% del total.

4.3. Los condicionantes de la adopción de distintas perspectivas acerca de la docencia

Una vez identificada esta tipología de perspectivas acerca de la docencia nos interesaba ver qué rasgos del perfil socioprofesional de los formadores o qué características de los contextos laborales/organizacionales en los que trabajan podrían estar relacionados con la adopción de una u otra perspectiva.

Para este análisis se utilizaron los distintos indicadores de perfil socio-demográfico, perfil socioprofesional, características del empleo y contexto organizacional que ya se han descrito al presentar las características de la muestra. Al tratarse de un número importante de variables, se realizó en primer lugar una serie de análisis exploratorios que nos permitieran decidir qué indicadores tenían una relación significativa con las cuatro perspectivas identificadas. Pasamos en primer lugar a comentar un poco estos análisis exploratorios. Finalmente, con los indicadores que mantengan una relación significativa con las perspectivas identificadas se realizará un análisis discriminante que nos diga qué variables permiten explicar mejor la tipología de perspectivas acerca de la docencia.

4.3.1. Indicadores sociodemográficos y perspectivas acerca de la docencia

Un primer resultado interesante es que las diferentes perspectivas sobre la enseñanza están poco relacionadas con rasgos individuales o sociodemográficos de los formadores, ya que ninguna de las variables consideradas en este apartado, mostró una relación de contingencia significativa con la tipología de perspectivas. Por ejemplo, uno de los primeros resultados llamativos es que la edad no está relacionada directamente con ninguna de las cuatro perspectivas identificadas, excepto por el hecho de que los mayores de 51 años tienen mayor probabilidad de adoptar la perspectiva de maestro transmisor. Sin embargo, la χ^2 de los grupos de edad y las perspectivas docentes no es estadísticamente significativa, como tampoco lo es la diferencia de medias entre los grupos de perspectivas docentes. Tampoco tiene ninguna relación con ellas el nivel de ingresos de la unidad de convivencia, ni el número de miembros de la misma. El sexo tiene una relación sólo tendencialmente significativa con la perspectiva del maestro acompañante, lo cual implica que las mujeres mostrarían una tendencia marginal a adoptar en mayor medida la idea de una docencia en la que es fundamental la participación del alumno y en la que lo importante son los procesos de aprendizaje, más que los resultados.

La variable que operacionaliza el nivel de estudios tiene cuatro niveles: (1) Estudios primarios o graduado escolar; (2) Bachillerato o FP; (3) Diplomatura universitaria y (4) Licenciatura universitaria. Esta variable, sí tiene una relación significativa con algunos de los tipos identificados: hay más formadores con estudios básicos que adoptan la perspectiva de maestro jefe de lo que cabría esperar al azar, y también hay más formadores que han cursado bachiller o una especialidad de FP con perspectiva de maestro transmisor de lo que se esperaría al azar. Esto implicaría que a menor nivel de estudios tiende a haber más énfasis en el control del maestro sobre el alumno, si bien la χ^2 revela que no hay una relación de contingencia significativa en el plano general entre ambas variables. La Tabla 4.13 resume las características sociodemográficas de los maestros según sus perspectivas acerca de la docencia.

4.3.2. Indicadores del perfil profesional y perspectivas acerca de la docencia

La titulación académica del formador no tiene relación estadísticamente significativa con las cuatro perspectivas sobre la docencia que hemos descrito.

La materia que imparte el formador tiene una relación estadísticamente significativa con la perspectiva de maestro jefe. Esta perspectiva sería más adoptada por los profesores de específica que por los profesores de básica.

Tabla 4.13. Resumen indicadores sociodemográficos para las perspectivas sobre la docencia⁸

	Maestro transmisor (N=45)	Maestro jefe (N=31)	Maestro acompañante (N=31)	Maestro socio (N=31)
Edad (Media)	37,00	34,63	34,63	35,58
Menos 35 años (%)	55,6	60,0	63,3	58,1
Entre 35 y 50 años (%)	24,4	36,7	33,3	38,7
Más 51 años (%)	20,0**	3,3	3,3	3,2
Mujeres (%)	48,9	48,4	71,0 ^t	61,3
Hombres (%)	51,1	51,6	29,0	38,7
Est. Básicos (%)	2,2	12,9*	3,2	3,2
FP o BUP (%)	33,3*	19,4	16,1	19,4
Diplomados (%)	37,8	32,3	38,7	51,6
Licenciados (%)	26,7	35,5	41,9	25,8

La experiencia formativa general también tiene una relación estadísticamente significativa con una de las cuatro perspectivas sobre la docencia identificadas: la perspectiva de maestro acompañante sería adoptada por un número mayor de formadores con alguna experiencia docente de lo que se esperaría al azar. La experiencia formativa en el ámbito escolar no tiene relación significativa con ninguna de ellas. La experiencia formativa en PGS, de nuevo tiene una relación significativa con la perspectiva de maestro acompañante: sosteniendo esta idea de que la participación de los alumnos es fundamental y que lo importante son, más los procesos que los resultados, habría más gente con experiencia en PGS de la que se esperaría al azar. La experiencia previa en Formación Profesional Ocupacional también tiene relación con la posición de maestro acompañante, en el mismo sentido que en el caso anterior, y esta relación es incluso más fuerte ($c^2=8.257$; $p=0.041$).

Si atendemos a la mayor o menor experiencia profesional de los formadores en el ámbito de la educación, se observa que los formadores más expertos tienen una tendencia significativa a adoptar con mayor frecuencia una perspectiva de maestro acompañante, mientras que los formadores novatos muestran una tendencia marginal asociada a la perspectiva de maestro jefe. Esta relación también resulta estadísticamente significativa en el plano general ($c^2=8.339$; $p=0.039$).

La pertenencia a un sindicato sólo tiene relación con la perspectiva que hemos llamado del maestro jefe: esta perspectiva la adoptan menos formadores

⁸ Los valores señalados con * significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p<.05$, y los señalados con ** una desviación con respecto al azar de $p<.001$. En los señalados con (t) la desviación respecto al azar es sólo tendencialmente significativa.

sindicados de lo que cabría esperar al azar. La pertenencia a un colegio o asociación profesional no muestra relación ninguna.

Finalmente, la participación en formación continua sí tiene una relación significativa con las perspectivas sobre la docencia ($F_{3,136}=3.321$; $p=0.022$). La perspectiva de maestro acompañante y la perspectiva de maestro socio –es decir, las dos representaciones de la docencia que conceden más importancia a la participación del alumno– son adoptadas con mayor probabilidad por formadores que han participado en un mayor número de acciones formativas.

La Tabla 4.14 resume los indicadores socioprofesionales que acabamos de ver en relación a las cuatro perspectivas acerca de la docencia.

Tabla 4.14. Resumen indicadores socioprofesionales para las perspectivas sobre la docencia⁹

	Maestro transmisor (N=45)	Maestro jefe (N=31)	Maestro acompañante (N=31)	Maestro socio (N=31)
Formador básica (%)	55,0	37,9	66,7	64,3
Formador específica (%)	45,0	62,1*	33,3	35,7
Con experiencia formativa general (%)	71,1	73,3	93,5*	77,4
Con experiencia previa en escuela (%)	35,6	23,3	35,5	35,5
Con experiencia previa en PGS (%)	35,6	33,3	61,3*	41,9
Con experiencia previa en FPO (%)	35,6	33,3	64,5*	38,7
Formadores novatos (%)	55,6	60,0 ^t	28,0	31,8
Formadores expertos (%)	44,4	40,0	72,0*	68,2
Pertenencia a sindicato (%)	33,3	9,7*	30,0	29,0
Pertenencia a colegio profesional (%)	20,9	27,6	16,1	20,7
Acciones de formación continua recibidas (Media)	2,69 ^a	2,65 ^a	3,27 ^b	2,97 ^{a,b}

⁹ Los valores señalados con * significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p<.05$, y los señalados con ** una desviación con respecto al azar de $p<.001$. En los señalados con (t) la desviación respecto al azar es sólo tendencialmente significativa. Además, cuando dos grupos se etiquetan con los superíndices a y b, la diferencia entre ellos es significativa con $p<.05$. Los grupos etiquetados con el superíndice a,b no difieren significativamente de los etiquetados con una sola de ambas letras.

4.3.3. Indicadores del empleo y perspectivas acerca de la docencia

Una serie de indicadores relacionados con las características del empleo del formador ha sido explorada y, como se ve en la Tabla 4.15, un cierto número de ellos tiene una relación significativa con las creencias sobre la enseñanza.

Las dos características del empleo que no muestran una relación significativa con las perspectivas sobre la docencia son el tipo de vinculación contractual en el momento actual –fija o temporal– y el salario.

Por su parte, la antigüedad laboral tiene una relación moderada con las perspectivas sobre la docencia, que sólo resulta significativa en el caso del maestro transmisor: esta perspectiva la adoptarían con más frecuencia de lo esperado, tanto los trabajadores de menor antigüedad –con menos de tres años de experiencia–, como los trabajadores más antiguos –con más de diez años trabajados–.

En cambio, el número de contratos firmados tiene una relación significativa con las cuatro perspectivas acerca de la docencia ($F_{3,122}=4.968$; $p=0.003$): los que más contratos han firmado tienden a adoptar la perspectiva de maestro acompañante (media de 8 contratos) y les siguen en número de contratos los que adoptan la perspectiva de maestro socio ($m=6.8$) o la perspectiva de maestro jefe ($m=6.2$), mientras que la perspectiva de maestro transmisor es más típica de aquellas personas que han tenido menos contratos ($m=3.4$).

Un análisis más detallado de las relaciones entre la precariedad laboral y las perspectivas acerca de la docencia revela, sin embargo, que la perspectiva de maestro acompañante se encuentra con más frecuencia entre gente que permanece vinculada a la misma organización a través de sus diferentes contratos. La relación entre continuidad o movilidad organizacional y perspectivas docentes es sólo marginalmente significativa ($c^2=6.911$; $p=0.07$). Por su parte, la perspectiva de maestro transmisor es más típica de los formadores que han firmado pocos contratos a lo largo de su trayectoria, que de aquellos que padecen una fuerte discontinuidad contractual. La relación entre precariedad contractual y perspectivas docentes sí es estadísticamente significativa ($c^2=9.226$; $p=0.026$).

Si relacionamos las cuatro perspectivas sobre la docencia con las distintas trayectorias en función de las condiciones laborales, la relación es fuerte y nítida ($c^2=25.365$; $p=0.003$). La perspectiva de maestro transmisor es más característica de profesionales de trayectoria estable, con pocos contratos diferentes y vinculados de forma continua a una misma organización. Por su parte, la perspectiva de maestro acompañante es más frecuente entre los docentes que permanecen vinculados a una misma organización, pero en condiciones contractuales precarias. Y, finalmente, los profesionales que unen a la precariedad contractual un alto grado de movilidad entre organizaciones, tienen mayor probabilidad de adoptar una perspectiva de maestro socio.

Tabla 4.15. Resumen indicadores del empleo para las perspectivas sobre la docencia¹⁰

	Maestro transmisor (N=45)	Maestro jefe (N=31)	Maestro acompañante (N=31)	Maestro socio (N=31)
Contrato temporal (%)	60,0	64,5	67,7	76,7
Salario neto inferior a 900 € (%)	61,4	69,0	51,7	58,6
Salario neto superior a 900 € (%)	38,6	31,0	48,3	41,4
Menos de 3 años de antigüedad laboral (%)	28,9	19,4	19,4	16,1
Entre 3 y 10 años de antigüedad laboral (%)	20,0*	32,3	45,2	45,2
Más de 10 años de antigüedad laboral (%)	51,1	48,4	35,5	38,7
Estabilidad organizacional (%)	73,5	54,2	83,3*	54,5
Inestabilidad organizacional (%)	26,5	45,2	16,7	45,5
Baja precariedad laboral (%)	66,7**	45,2	32,3	48,4
Alta precariedad laboral (%)	33,3	54,8	67,7*	51,6
Número contratos (Media)	3,45 ^a	6,24 ^{a,b}	8,04 ^b	6,77 ^{a,b}
Alta continuidad y muchos contratos (%)	17,6	29,2	66,7**	31,8
Baja continuidad y muchos contratos (%)	17,6	33,3	12,5	40,9*
Alta continuidad y pocos contratos (%)	55,9**	25,0	16,7	22,7
Baja continuidad y pocos contratos (%)	8,8	12,5	4,2	4,5

10 Los valores señalados con * significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p < .05$, y los señalados con ** una desviación con respecto al azar de $p < .001$. Además, cuando dos grupos se etiquetan con los superíndices a y b, la diferencia entre ellos es significativa con $p < .05$. Los grupos etiquetados con el superíndice a,b no difieren significativamente de los etiquetados con una sola de ambas letras.

4.3.4. Indicadores del contexto social próximo y perspectivas acerca de la docencia

Denominamos “contexto social próximo” a los elementos del contexto que tienen que ver con la entidad y la organización del programa. Disponemos en este sentido de una serie de indicadores ya presentados, como la modalidad o el tipo de colectivo de alumnos, de los que sólo uno tiene relación con las creencias que mantienen los formadores sobre la enseñanza: el tipo de entidad en el que trabajan los docentes. En la Tabla 4.16 se reflejan estos datos.

La perspectiva de maestro acompañante es más frecuente entre formadores que trabajan en entidades no escolares, mientras que los formadores de centros escolares tienden a adoptar en mayor medida las dos perspectivas que más enfatizan el control sobre el alumno: la de maestro transmisor y la de maestro jefe.

El carácter público o privado de la entidad promotora, aisladamente considerado, no tiene relación con las perspectivas sobre la docencia.

Finalmente, si atendemos a los tres grandes tipos de entidad que gestionan PGS –las entidades locales, las entidades sin ánimo de lucro y los centros escolares–, encontramos que la perspectiva de maestro transmisor es más habitual entre los docentes de centros escolares, mientras que entre los formadores que adoptan una perspectiva de maestro acompañante hay una tendencia marginalmente significativa a concentrarse en las entidades locales.

Tabla 4.16. Resumen indicadores contexto social próximo para las perspectivas sobre la docencia¹¹

	Maestro transmisor (N=45)	Maestro jefe (N=31)	Maestro acompañante (N=31)	Maestro socio (N=31)
Entidad no escolar (%)	62,8	75,0	90,0*	75,9
Entidad escolar (%)	37,2*	25,0*	10,0	24,1
Entidad privada (%)	41,9	42,9	26,7	37,9
Entidad pública (%)	58,1	57,1	73,3	62,1
Entidad local (%)	39,5	42,9	63,3 ^t	58,6
ESAL (%)	23,3	32,1	26,7	17,2
Centro escolar (%)	37,2*	25,0	10,0	24,1

¹¹ Los valores señalados con * significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p < .05$, y los señalados con ** una desviación con respecto al azar de $p < .001$. En los señalados con (t) la desviación respecto al azar es sólo tendencialmente significativa.

4.3.5. *Las posiciones en el campo profesional y las perspectivas acerca de la docencia*

Los análisis exploratorios que se han descrito nos permiten extraer una primera conclusión importante: las perspectivas sobre la docencia que adoptan los formadores están poco relacionadas con rasgos individuales y sociodemográficos de los mismos, pero en cambio se muestran estrechamente vinculados a elementos del contexto y las condiciones en que trabajan. A lo largo de los apartados anteriores hemos ido viendo que variables como la edad, el sexo, la titulación académica o la composición de la unidad de convivencia del formador tienen muy poca o ninguna relación con la perspectiva que éste adopta acerca de la docencia, mientras que otras variables como la precariedad en las condiciones laborales, la continuidad o movilidad entre organizaciones, el campo en que se ha desarrollado su experiencia profesional como docente en el pasado o el tipo de institución en la que trabaja, sí parecen condicionar de manera importante la adopción de una determinada perspectiva. Si asumimos –como señalábamos en la introducción– que en la situación actual son los parámetros del segundo grupo los que determinan la posición relativa que el docente ocupa en el campo profesional y su ubicación en un cierto segmento del mismo, podríamos concluir que es esta posición en el campo el principal condicionante de la adopción de una u otra perspectiva sobre su actividad docente. De este modo, las concepciones implícitas del formador estarían operando como vehículo por medio del cual el profesional transfiere y traduce una cierta posición en el macrosistema de la enseñanza al microescenario en el cual se desarrolla su práctica educativa cotidiana.

Con el fin de confirmar estos resultados de los análisis exploratorios, se realizó un análisis discriminante sobre la tipología de perspectivas docentes. Este procedimiento pretende identificar de manera global y sintética las variables que condicionan en mayor medida la adopción de una determinada perspectiva, así como clarificar el sentido en que operan. En este análisis sólo se incluyeron como variables predictoras aquéllas que, a partir de los análisis exploratorios, habían evidenciado una relación sólida y significativa con las perspectivas sobre la actividad docente: de entre las variables consideradas, cumplieron este criterio de vinculación significativa: (i) la materia que imparte el formador en el programa, (ii) el hábito de participación en acciones de formación continua, (iii) la experiencia docente previa en PGS y en FPO, (iv) la experiencia profesional en el ámbito de la educación, (v) la precariedad en las condiciones laborales y (vi) el tipo de entidad para el cual trabaja el formador.¹²

12 En los casos en que estas condiciones se habían operacionalizado mediante distintas variables relacionadas entre sí, se eligió la forma de operacionalización más parsimoniosa y comprensiva. Por ejemplo, en el caso del tipo de entidad se optó por introducir como predictores las dicotomías “entidad pública-entidad privada” y “entidad escolar-entidad no escolar”, aun cuando la primera de ellas no hubiera mostrado una relación significativa con los grupos de perspectiva, ya que la combinación de ambas da como resulta-

El análisis dio como resultado tres funciones discriminantes, de las cuales sólo la primera era altamente significativa ($p < .003$), explicando el 62.2% de la varianza con una Lambda de Wilks de 0.48. En la Tabla 4.17 se muestra la matriz de estructura del análisis discriminante, con las variables que correlacionan significativamente con cada una de las funciones.

Tabla 4.17. Matriz de estructura del análisis discriminante sobre las perspectivas docentes¹³

	Función 1	Función 2	Función 3
Precariedad contractual	0.546	-0.396	0.238
Experiencia profesional en el campo de la educación	0.504	0.080	0.232
Acciones de formación continua recibidas	0.439	0.278	0.302
Experiencia previa en FPO	0.355	0.129	-0.354
Experiencia previa en PGS	0.355	0.129	-0.354
Carácter público o privado de la entidad	0.317	-0.111	-0.167
Materia que imparte	0.402	0.682	0.009
Carácter escolar o extraescolar de la entidad	-0.320	0.326	0.318
Movilidad entre organizaciones	-0.065	-0.153	0.494

Atendiendo a la forma en que fueron codificadas las variables, al signo de las variables en los coeficientes estandarizados y al valor de la función en los centroides de los grupos,¹⁴ podemos concluir que la primera función distingue entre dos tipos de formadores:

- (1) Un primer tipo de formador que podemos describir como alguien que ha firmado muchos contratos temporales –es decir, que tiene una trayectoria de precariedad laboral–; que tiene experiencia laboral como formador en PGS y en Formación Ocupacional, que trabaja en ayuntamientos u

do los cuatro tipos de entidad promotora codificados en los datos: entidades locales, ESAL, institutos de secundaria y centros escolares concertados. De manera similar, para representar las cuatro trayectorias en función de las condiciones laborales se introdujeron las dos variables dicotómicas de cuya combinación resultan las mismas: la continuidad organizacional y la precariedad contractual.

13 Las cifras asociadas a cada variable expresan la correlación entre esta variable y la correspondiente función discriminante, de modo que, a mayor valor, mayor es la importancia de la variable en la caracterización de la función. Las cifras resaltadas en negrita señalan la función con la cual la correlación de una variable determinada es mayor.

14 Los valores que asume cada función en los centroides de los grupos indican entre qué grupos de perspectivas docentes está diferenciando dicha función. Los valores de la primera función para los centroides de los cuatro grupos son: 1.046 para el maestro acompañante, 0.332 para el maestro socio, -0.550 para el maestro transmisor y -0.747 para el maestro jefe. Esto supone que la primera función discrimina fundamentalmente entre las dos perspectivas orientadas a la participación y las dos perspectivas orientadas al control.

otras entidades locales, que ha participado en bastantes acciones de formación continua y que con mayor probabilidad imparte formación básica. Los formadores con estas características tienden a adoptar en mayor medida las perspectivas de maestro acompañante y de maestro socio: es decir, tienden a asumir una racionalidad más participativa, en la que se da más importancia a la participación del alumno y a las relaciones sociales más simétricas entre profesor y alumno.

- (2) Un segundo tipo de formador que se podría describir como alguien con estabilidad contractual y organizacional, con menos experiencia profesional –y fundamentalmente con menos experiencia previa en PGS y FPO–, que trabaja en centros escolares públicos o privados, con menor hábito de formación continua y que con mayor probabilidad imparte formación específica. Los formadores con estas características tienden a adoptar en mayor medida las posiciones de maestro transmisor y maestro jefe: es decir, tienden a asumir una racionalidad más basada en el control, en la que se da importancia a la distancia existente entre el alumno y el formador y se apuesta por relaciones sociales más asimétricas entre el profesor y el alumno.

Como vemos, esta función discriminante distingue las dos perspectivas que subrayan unas relaciones sociales más asimétricas en el aula, de las dos que subrayan unas relaciones sociales más simétricas en el aula. Sin embargo, no nos dice nada de si hay alguna variable personal o del contexto que discrimine entre las perspectivas que hacen más énfasis en los procesos de aprendizaje, frente a las que dan más importancia al rendimiento o a los resultados. Es la segunda función discriminante –que no llega a ser significativa, probablemente por el alto nivel de significación de la primera– la que nos aporta una información interesante en este sentido. Esta segunda función, a juzgar por sus valores en los centroides de los grupos,¹⁵ diferencia esencialmente entre el maestro transmisor y el maestro jefe. Como puede verse en la Tabla 4.17, la variable de mayor peso en esta función es la materia que imparte el formador en el PGS. De ella se puede deducir, pues, que cuando se adopta una perspectiva que enfatiza el control y las relaciones unidireccionales maestro-alumno, es el tipo de materia que imparte el docente lo que tiene una relación significativa con la orientación preferente a los procesos o los resultados: la perspectiva de maestro transmisor, que da más importancia a los procesos, es más característica de los formadores de básica, mientras que la perspectiva de maestro jefe, que da más importancia al rendimiento, es más típica de los formadores de específica.

¹⁵ Los valores de la segunda función para los centroides de los cuatro grupos son: 0.568 para el maestro transmisor, 0.045 para el maestro socio, -0.105 para el maestro acompañante y -0.776 para el maestro jefe.

La tercera función, a juzgar por sus valores en los centroides de los grupos,¹⁶ nos informa de aquello que condiciona la adopción de una perspectiva de maestro acompañante o de maestro socio, si bien la información que proporciona esta función hay que considerarla con reservas, dada la escasa relevancia de su contribución a la diferenciación de los grupos. La naturaleza de la única variable que tiene un peso significativo en ella induciría a pensar que, cuando se adopta una perspectiva que enfatiza la participación del alumno y las relaciones más bidireccionales entre maestro-alumno, no es la materia impartida sino el tipo de vinculación con la entidad –es decir, la continuidad organizacional o la discontinuidad en las organizaciones– lo que condiciona una orientación hacia los procesos o hacia los resultados: la perspectiva de maestro acompañante, que da más importancia a los procesos, es más característica de los formadores que, tengan o no precariedad contractual, tienen estabilidad en la organización; por el contrario, la perspectiva de maestro socio, que da más importancia al rendimiento, es más típica de los formadores que tienen poca continuidad en la organización y que habitualmente se someten a pruebas de selección o entrevistas de otro tipo para ingresar en nuevas organizaciones, en las que permanecen mientras dura el proyecto.

4.4. Las perspectivas acerca de la enseñanza y las prácticas docentes

En el apartado anterior hemos visto que en nuestra muestra de formadores de PGS se pueden distinguir distintas concepciones de la docencia, y que los formadores que adoptan distintas perspectivas por preferir algunas de estas concepciones sobre el resto no se diferencian por rasgos individuales como la edad, el sexo, el nivel de estudios o incluso el tipo de estudios, sino que las diferencias fundamentales que podemos observar tienen que ver con su trayectoria y su posición relativa en el campo profesional. Sin embargo, lo que nos preguntamos ahora es si esas distintas perspectivas acerca de la docencia implican también diferentes prácticas docentes.

Cómo se recordará, las prácticas docentes las evaluamos a través de dos cuestionarios: uno que evaluaba el tiempo que los formadores dedicaban a distintos tipos de prácticas y otro que evaluaba, tanto la didáctica de aula, como el grado de conexión con el entorno.

Nuestra pretensión al evaluar las prácticas docentes era valorar su grado de sintonía con dos de las transformaciones que juzgamos cruciales hoy en día en el ámbito de la práctica educativa. La primera se manifiesta fundamentalmente en

¹⁶ Los valores de la tercera función para los centroides de los cuatro grupos son: 0.499 para el maestro socio, -0.055 para el maestro jefe, -0.116 para el maestro transmisor y -0.256 para el maestro acompañante.

la dinámica interna del aula y del centro, y se caracteriza por la descentralización curricular y la asunción de los postulados del constructivismo en educación: cada vez se alienta más a los docentes a generar programaciones y prácticas no estandarizadas, que se adapten a la realidad local y a los conocimientos previos de los alumnos y que favorezcan un aprendizaje práctico y significativo. Nuestra dimensión de “didáctica del aula” en el cuestionario de prácticas docentes se proponía evaluar hasta qué punto la actividad cotidiana de los formadores evidencia una asimilación de esta filosofía educativa de creciente popularidad. La segunda transformación importante se manifiesta en la vinculación del centro educativo y de los profesionales del mismo con su entorno, y se caracteriza por la mayor conexión con el medio local y la permeabilización de las barreras entre contextos productivos y contextos educativos: cada vez se fomenta más la intervención de agentes locales ajenos al centro educativo en la dinámica del mismo, así como la coordinación de los centros y los formadores con los agentes y las demandas del sistema productivo. Nuestra dimensión de “relación con el entorno” en el cuestionario de prácticas docentes pretendía evaluar hasta qué punto las prácticas y las obligaciones laborales de los formadores se ven transformadas por esta tendencia.

4.4.1. *Las transformaciones en la práctica docente: una tipología de profesionales en función de sus prácticas*

En base, pues, al cuestionario de prácticas docentes se realizó un análisis de *clusters* no jerárquico, cuya finalidad era identificar grupos de formadores que difiriesen significativamente en estos dos aspectos básicos de la práctica cotidiana. El análisis dio como resultado tres grupos de profesionales diferenciados en función de sus prácticas. En la Tabla 4.18 se muestran dichos grupos, junto con sus puntuaciones medias en las dos dimensiones de práctica docente, en las que el rango de puntuación va de 1 a 4.

Tabla 4.18. Medias de los grupos de docentes en las dimensiones de práctica docente¹⁷

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Didáctica de aula	2.51 ^a	3.16 ^b	3.48 ^c	3.16
Relación con el entorno	2.09 ^a	3.39 ^b	2.21 ^a	2.51

¹⁷ Los superíndices con las letras a, b, c indican diferencias significativas ($p < 0.05$) entre las medias de los grupos que son designados por letras diferentes.

De nuevo tratamos aquí de dar una denominación a cada grupo que exprese sintéticamente lo más característico de su práctica profesional.

(1) El grupo que hemos denominado de “docentes tradicionales” está compuesto por treinta y cuatro sujetos, que suponen un 23.6% del total. Se caracteriza por su relativa impermeabilidad a las dos grandes transformaciones descritas en la práctica educativa, y de ahí la etiqueta que se le ha asignado. Son formadores cuya didáctica de aula, en comparación con el resto de la muestra, tiende a basarse en el uso de materiales estandarizados, en el trabajo individual y en el escaso protagonismo de la enseñanza práctica. Además, son profesionales cuyo trabajo se desarrolla fundamentalmente en el interior del centro y que carecen de una vinculación cotidiana con el entorno del mismo.

(2) El grupo que hemos llamado de “docentes conectados” está compuesto por cuarenta sujetos, que suponen un 27.8% del total. Este grupo no se distingue especialmente por su innovación en la didáctica de aula, dimensión en la que su puntuación media coincide exactamente con la de la muestra total. Su rasgo más distintivo es un grado de apertura al entorno y de conexión con el sistema productivo significativamente mayor que el resto, lo que permitiría caracterizarlos como docentes “volcados al exterior” del centro.

(3) El grupo que hemos denominado de “docentes autónomos” está compuesto por setenta sujetos, que suponen un 48.6% del total. Se trata de formadores cuyo trabajo, al igual que en el caso de los tradicionales, se desarrolla fundamentalmente dentro de los límites del centro y de cara al interior del mismo. Su característica más destacada es la elevada asimilación de los postulados de descentralización curricular y aprendizaje significativo que han contribuido a popularizar las pedagogías constructivistas: son docentes que elaboran su programa y sus materiales en función de las circunstancias, huyendo de la estandarización de contenidos y procedimientos, y cuyas técnicas de enseñanza otorgan un papel fundamental a la práctica y a la interacción grupal entre los propios alumnos.

4.4.2. Prácticas nucleares y prácticas periféricas en el campo profesional de la enseñanza

Para explorar la validez de esta tipología cruzamos los tres tipos de docentes identificados con los resultados del cuestionario donde preguntábamos a los formadores cuánto tiempo dedicaban a diferentes tareas.

Con el cuestionario donde preguntábamos a los formadores sobre el tiempo que dedicaban a distintas prácticas, realizamos previamente un Análisis Factorial del Componentes Principales (ACP) que se presenta en la Tabla 4.19. Como pue-

de verse en la misma, el ACP agrupó los ocho ítems de que consta el cuestionario en dos grandes dimensiones. La primera de ellas explica un 26.4% de la varianza y se calificó como un factor de “prácticas de referencia interna”, ya que las actividades que comprende están orientadas fundamentalmente al trabajo con los alumnos dentro del aula, en la estructura típica de “una clase”. La segunda dimensión explica un 19.5% de la varianza y se calificó como un factor de “prácticas de referencia externa”, puesto que las tareas que tienen más peso en él exceden el ámbito de la relación profesor-alumno e implican relación y coordinación con agentes ajenos al aula e incluso al centro. Los ítems que expresan el tiempo dedicado a las tutorías y el tiempo dedicado al control de la disciplina tienen un peso similar y menor en los dos factores.

Tabla 4.19. Matriz de componentes rotados del ACP del cuestionario de tiempo dedicado a las tareas

	Componentes	
	Prácticas referencia interna	Prácticas referencia externa
Tiempo dedicado a preparación clases	,854	
Tiempo dedicado a evaluación	,763	
Tiempo dedicado a diseñar y dar clases	,674	
Tiempo dedicado a gestión administrativa		,690
Tiempo dedicado a relaciones entorno		,674
Tiempo dedicado a coordinación con equipo		,531
Tiempo dedicado a tutoría	,347	,447
Tiempo dedicado al control de disciplina	,348	,360

Al examinar la relación de la tipología de docentes con el tiempo dedicado a estos dos tipos de prácticas encontramos un resultado interesante: las diferencias de tiempo dedicado de los tres tipos de docentes no se encuentran en las prácticas de referencia interna, sino sólo en las prácticas de referencia externa.

Como puede apreciarse en la Tabla 4.20, los tres tipos de docentes manifiestan dedicar mucho tiempo a las prácticas orientadas al aula y a la transmisión de conocimiento a los alumnos, y en este aspecto no existen diferencias entre ellos.

En cambio, en la Tabla 4.21 se muestra que sí hay diferencias en el tiempo dedicado por los tres tipos de docentes a las prácticas de referencia externa, que exceden los límites del aula. Concretamente, los docentes conectados manifiestan dedicar mucho más tiempo a las tareas de gestión, coordinación y relación con el entorno, mientras que los docentes autónomos declaran dedicar a ellas menos tiempo incluso que los docentes tradicionales.

Tabla 4.20. Dedicación a prácticas de referencia interna por tipo de docente¹⁸

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Dedica poco tiempo a prácticas de referencia interna	5.9% (-0.1)	5.0% (-0.4)	7.1% (0.4)	6.3%
Dedica mucho tiempo a prácticas de referencia interna	94.1% (0.1)	95.0% (0.4)	92.9% (-0.4)	93.8%

Tabla 4.21. Dedicación a prácticas de referencia externa por tipo de docente¹⁹

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Dedica poco tiempo a prácticas de referencia externa	20.6% (0.2)	5.0% (-2.7)	27.1% (2.3)	19.4%
Dedica mucho tiempo a prácticas de referencia externa	79.4% (-0.2)	95.0% (2.7)	72.9% (-2.3)	80.6%

Aparte de confirmar la validez de la caracterización que se hace de los tres grupos de docentes en el apartado anterior, este resultado sugiere una conclusión relevante en sí misma. Podría plantearse la hipótesis a partir de estos datos, de que las transformaciones contemporáneas en la práctica educativa no afectan directamente a las tareas que constituyen el núcleo de la representación clásica del docente: la actividad orientada al aula sigue siendo el eje fundamental de su trabajo para todos los formadores. Donde aparecen las diferencias es en un conjunto de tareas que podríamos considerar “periféricas” en la representación clásica del docente, ya que no se refieren directamente al aula: son estas tareas adicionales o sobrevenidas como consecuencia de los nuevos modos de gestión de los centros educativos, las que algunos docentes han incorporado como parte de sus obligaciones laborales cotidianas en mucha mayor medida que otros.

18 Los números entre paréntesis debajo de los porcentajes son los residuos normalizados corregidos: los valores +/- 2.6 significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p < 0.01$, y los valores +/- 1.9 una desviación de $p < 0.05$. En este tipo de análisis estadístico, cuando las desviaciones respecto a lo esperado al azar son menores de 0.05 se considera que existe una relación entre las variables que no es una mera coincidencia sino que responde a una determinada lógica de funcionamiento.

19 Los números entre paréntesis debajo de los porcentajes son los residuos normalizados corregidos: los valores +/- 2.6 significan una desviación con respecto a los efectivos esperados al azar de $p < 0.01$, y los valores +/- 1.9 una desviación de $p < 0.05$. En este tipo de análisis estadístico, cuando las desviaciones respecto a lo esperado al azar son menores de 0.05 se considera que existe una relación entre las variables que no es una mera coincidencia sino que responde a una determinada lógica de funcionamiento.

4.4.3. Contextos institucionales, perspectivas sobre la enseñanza y prácticas docentes

Hasta aquí hemos explicado cómo analizamos el cuestionario de prácticas docentes, pero lo que nos interesa ver es si existe una relación consistente entre las distintas perspectivas sobre la docencia y los distintos tipos de formador en función de sus prácticas.

Un simple análisis de contingencia, como el que se muestra en la Tabla 4.22, nos revela que existe una asociación significativa entre perspectivas acerca de la enseñanza y prácticas docentes ($\chi^2=17.226$; $p=0.008$).

Tabla 4.22. Relación entre perspectivas de la enseñanza y tipos de docente según sus prácticas

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Perspectiva de maestro transmisor	43.8% (1.9)	28.1% (-0.3)	25.0% (-1.3)	30.5%
Perspectiva de maestro jefe	37.5% (2.3)	9.4% (-2.1)	21.9% (-0.2)	22.7%
Perspectiva de maestro acompañante	6.3% (-2.7)	37.5% (2.2)	25% (0.4)	23.4%
Perspectiva de maestro socio	12.5% (-1.7)	25.0% (0.2)	28.1% (1.3)	23.4%

En particular, como se puede apreciar por el valor de los residuos normalizados corregidos, los formadores que adoptan la perspectiva del maestro jefe y del maestro transmisor –las dos representaciones de la docencia que enfatizan unas relaciones sociales más unidireccionales entre profesor y alumno– tienen una mayor probabilidad de desarrollar una práctica docente tradicional, orientada al interior de la institución y con una didáctica de aula más academicista y estandarizada. Por su parte, los formadores que adoptan la perspectiva del maestro acompañante tienden a desarrollar prácticas educativas más propias de lo que hemos denominado “docentes conectados”, volcados al exterior del centro y vinculados al entorno productivo. La perspectiva del maestro socio, que enfatiza la participación y el rendimiento simultáneamente, no guarda relación significativa con ningún tipo de prácticas, aunque hay una ligera tendencia a que se trate de docentes autónomos.

Sin embargo, lo más interesante acerca de la relación entre perspectivas sobre la enseñanza y prácticas docentes se encuentra cuando se introduce el contexto institucional en que trabaja el formador como variable moduladora, ya que esta relación no se replica por igual en todos los tipos de entidad.

En la Tabla 4.23 se presenta la relación de contingencia entre perspectivas y prácticas para las entidades no escolares solamente. Como puede apreciarse en ella, en las entidades locales y ESAL la vinculación entre ambas variables no sólo se mantiene, sino que se refuerza en el sentido descrito para la muestra general ($c^2=26.388$; $p=0.001$). La tendencia de los docentes tradicionales a adoptar perspectivas de maestro jefe o maestro transmisor incrementa su nivel de significación estadística, como también lo hace la probabilidad de que los docentes conectados asuman una perspectiva de maestro acompañante. Además, la relación de la perspectiva de maestro socio con el tipo de docente autónomo, que era muy débil en la muestra general, roza la significación estadística en este tipo de entidades.

Tabla 4.23. Relación entre perspectivas y tipos de docente en entidades no escolares

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Perspectiva de maestro transmisor	44.0% (2.4)	15.0% (-1.3)	21.3% (-1.1)	26.1%
Perspectiva de maestro jefe	40.0% (2.8)	5.0% (-2.0)	17.0% (-0.9)	20.7%
Perspectiva de maestro acompañante	4.0% (-3.3)	60.0% (3.4)	19.8% (0.1)	29.3%
Perspectiva de maestro socio	12.0% (-1.6)	20.0% (-0.5)	31.9% (1.8)	23.9%

En cambio, el panorama es muy diferente en los centros escolares, como puede verse en la Tabla 4.24. La relación de contingencia entre perspectivas y prácticas en institutos de secundaria y centros concertados no es significativa en absoluto.

Tabla 4.24. Relación entre perspectivas y tipos de docente en centros escolares

	Tradicionales	Conectados	Autónomos	Total
Perspectiva de maestro transmisor	40.0% (-0.2)	50.0% (0.5)	41.7% (-0.3)	44.8%
Perspectiva de maestro jefe	40.0% (0.9)	16.7% (-0.8)	25.0% (0.1)	24.1%
Perspectiva de maestro acompañante	0.0% (-0.7)	0.0% (-1.2)	16.7% (1.7)	6.9%
Perspectiva de maestro socio	20.0% (-0.2)	33.3% (1.0)	16.7% (-0.8)	24.1%

De hecho es prácticamente nula, excepto por una cierta tendencia –que no alcanza significación estadística– de los docentes autónomos a vincularse a una perspectiva de maestro acompañante.

Llegados a este punto, el tamaño de nuestra muestra limita las posibilidades de efectuar análisis más refinados, controlando y explorando la influencia de otras variables sobre estos resultados. Sin embargo, la diferencia radical que se aprecia en la relación entre perspectivas y prácticas en función del carácter escolar o no escolar de la entidad, conduce a pensar que el contexto institucional en que se desarrolla la actividad docente es un elemento fundamental a tener en cuenta cuando se estudia la relación que ciertas perspectivas sobre la enseñanza guardan con ciertas prácticas educativas.

5. **Discusión y conclusiones**

Aunque ya se han ido comentando a lo largo del apartado anterior, a modo de conclusión recapitularemos en este apartado lo que nos parecen los resultados más destacables del trabajo que se ha descrito y las pondremos en conexión con los objetivos e hipótesis que lo guiaban.

En primer lugar, cabe reseñar que los sujetos de nuestra muestra identificaron tres grandes concepciones implícitas, “síntesis de conocimientos” o teorías pedagógicas vulgarizadas: una concepción tradicional, una concepción activo/constructiva y una concepción técnico/industrial. Dos observaciones parecen pertinentes a propósito de esto.

Marrero (1993), que trabajaba con profesores de instituto de secundaria y bachillerato, encontró que éstos diferenciaban y reconocían cinco filosofías o teorías vulgarizadas vinculadas a escuelas y tradiciones pedagógicas diferentes: la tradicional, la técnica, la activa, la constructivista y la crítica. En cambio, los formadores de Programas de Garantía Social realizan síntesis de conocimientos más alejadas de la ortodoxia académica que dicta el discurso especializado por excelencia en el ámbito profesional de la educación, la pedagogía. Esto sugiere que una posición más periférica en el campo profesional, como la que tienen los formadores de Garantía Social en comparación con los profesores de la secundaria reglada, podría ir acompañada de una hibridación de discursos de diferentes orígenes, así como de una mayor necesidad de reconstruir en términos locales y prácticos el conocimiento especializado que en principio proporciona legitimidad al colectivo profesional.

Además, en la percepción de nuestros docentes, la teoría crítica se diluye y se volatiliza. Aunque las teorías técnica, activa y constructivista se reconfiguran y transforman en el conocimiento de sentido común de los profesionales, la teo-

ría crítica es la única tradición pedagógica con la que sucede esto. Cabría preguntarse si ello se debe a que dicha teoría no ha encontrado aún en el sistema educativo español una encarnación institucional ni una traducción normativa que permitan concebirla como una alternativa reconocible y viable desde un punto de vista práctico. Podría decirse que en el sistema educativo del tardofranquismo convivían con mayor o menor dificultad los supuestos y prácticas más tradicionales acerca de la educación con una lógica técnica, racionalizadora y estandarizadora del proceso de enseñanza/aprendizaje. La LOGSE, dictada durante la etapa de gobierno socialista, supuso un esfuerzo de renovación de las prácticas educativas que se inspiraba claramente en el constructivismo y la pedagogía activa. La reciente LOCE reintroduce en el funcionamiento del sistema educativo un cierto espíritu neoconservador, así como concepciones pedagógicas más técnicas, si bien ahora desde una nueva óptica: no se trata tanto de una estandarización de saberes y procedimientos, como de un énfasis en nociones productivistas y una instrumentación de criterios mensurables de calidad y eficacia. Este énfasis técnico/industrial en la productividad de la acción educativa, además, es algo que los profesionales de la formación ocupacional vienen experimentando desde los inicios de dicho campo como “formación orientada al mercado”. La identificación de estas tres grandes concepciones de la educación por parte de los sujetos de nuestra muestra, pues, podría reflejar el presente de un sistema educativo en el que coexisten discursos y prácticas heterogéneas como consecuencia de una sucesión de reformas legislativas.

El segundo resultado de interés del trabajo es que ninguna de estas tres grandes concepciones o cosmovisiones educativas parece percibirse inherentemente vinculada o confrontada a cualquiera de las otras dos. En una muestra de ciento setenta y nueve sujetos, podemos encontrar una perspectiva –la del maestro transmisor– que suscribe los supuestos de la concepción tradicional mientras rechaza una concepción técnica; otra perspectiva –la del maestro jefe– que acepta simultáneamente las concepciones tradicionales y técnicas; una tercera –la perspectiva del maestro acompañante– que rechaza, tanto la concepción tradicional, como la técnica, suscribiendo los supuestos de la concepción activo/constructiva; y una cuarta perspectiva –la del maestro socio– que no encuentra conflicto entre la concepción activo/constructiva y el énfasis productivista del enfoque técnico.

Desde nuestro punto de vista, esta flexibilidad en la recombinação de perspectivas a partir de concepciones educativas distintas, nos habla de un panorama en el que la hibridación de discursos y prácticas pedagógicas es una realidad constatable. La distribución bastante equilibrada de los sujetos entre las cuatro perspectivas, además, parece confirmar la hipótesis del pluralismo profesional que caracteriza al campo de la educación, por lo menos en la periferia del mismo: nos encontramos ante un ámbito profesional con perspectivas en conflicto, ninguna de las cuales obtiene una clara hegemonía.

El tercer resultado a subrayar se refiere a los determinantes de la perspectiva educativa que cada profesional asume como propia. Las variables sociodemográficas tales como el sexo, la edad, la formación académica o el nivel de ingresos, apenas tienen ninguna capacidad predictiva de la perspectiva que el formador asume sobre su trabajo. Son las variables contextuales y de trayectoria laboral las que condicionan de manera decisiva dicha perspectiva: el grado de estabilidad laboral, la diversidad y tipo de contextos educativos en los que se ha participado a lo largo de la propia trayectoria, el tipo de institución en el marco de la cual se trabaja en la actualidad y el rol que el formador cumple dentro del programa.

Una perspectiva docente más tradicional y basada en el control se asocia con una mayor estabilidad contractual y organizacional, una experiencia docente menor, una mayor probabilidad de trabajar en centros escolares, una vinculación menor a sistemas y acciones de formación continua y la docencia de materias específicas de carácter profesionalizador. Por el contrario, una perspectiva docente centrada en la participación tiene mayor probabilidad de asumirse cuando el formador se encuentra en situación de inestabilidad laboral, su trayectoria profesional se ha desarrollado fundamentalmente en los circuitos de la formación ocupacional, se vincula a procesos de formación continua e imparte una materia básica. Parece, pues, que los entornos educativos más orientados al mercado, más desregulados y ajenos al sistema educativo reglado favorecen una perspectiva más participativa de la tarea docente, como también la favorece el formato de proyecto delimitado en el tiempo que acompaña a las situaciones de inestabilidad laboral. Por el contrario, aquellos profesionales que ocupan una posición menos periférica en el campo educativo porque su estabilidad laboral es mayor, su tarea se desarrolla en entornos más académicos y no han participado en el pasado en el ámbito desregulado de la ocupacional, tienden a asumir perspectivas de la educación más cercanas a los roles tradicionalmente asimétricos de profesor y alumno.

La segunda función discriminante, por su parte, mostraba que la materia que se imparte es la variable crucial que diferencia las perspectivas –ambas tradicionales y basadas en el control– del maestro transmisor y el maestro jefe. Parece que en el marco de una concepción tradicional de la enseñanza a las distintas materias se les asignan funciones y valores diferentes. Mientras la formación profesionalizadora requiere del énfasis productivista en la eficacia que caracteriza al maestro jefe, la formación básica no parece requerir del mismo; y así, los profesores de básica tienden a concebir su función en mayor medida como un proceso de transmisión de conocimiento, desenfatiando la exigencia de objetivación y maximización del rendimiento.

No sucede lo mismo en el marco de una concepción activo/constructiva de la docencia. Aquí la materia que se imparte no influye en la mayor o menor orienta-

ción al rendimiento del alumno, como si todas ellas formaran parte de un conjunto más integrado en el cual se puede enfatizar o desenfatar la eficacia, pero con carácter global. Lo que realmente diferencia las perspectivas del maestro acompañante y del maestro socio es el mayor o menor grado de estabilidad organizacional de los profesionales que las adoptan. El haber trabajado en una mayor variedad de organizaciones, cambiando de una a otra y sometiéndose regularmente a procesos de selección en nuevas entidades, favorece una tendencia a visibilizar la eficacia del propio trabajo de la cual carece el maestro acompañante.

El último resultado a destacar en este trabajo es que existe una clara relación entre perspectivas que se asumen y prácticas docentes, pero esta relación está mediatizada por el contexto organizacional en el cual trabaja el profesional. En particular, es en los entornos laborales más desregulados y más alejados de las instituciones tradicionalmente educativas en los que la perspectiva idiosincrática del docente tiene un mayor poder predictivo de su práctica cotidiana. Cabría plantearse la hipótesis –y habría que contrastarlo en estudios posteriores– de que las instituciones más académicas y regladas imponen una inercia de funcionamiento, así como unas normas y procedimientos comunes, que limitan la variedad y singularidad de prácticas educativas que son posibles dentro de ellas, restando autonomía y margen de actuación al profesional para proceder según su concepción particular de la tarea educativa.

Esta heterogeneidad de las prácticas, por otra parte, siempre es mayor en aquellas tareas que no constituyen el núcleo central de la representación clásica del docente. Los distintos tipos de profesionales de la docencia declaran dedicar todos el mismo tiempo y esfuerzo a la preparación de las clases, el desarrollo de las mismas y la evaluación de los alumnos. Es en las tareas que todavía se consideran más marginales o periféricas en la actividad profesional de un formador –tales como labores de gestión, coordinación o conexión con el entorno– donde las diferencias son mayores y más reseñables.

En definitiva, el conjunto de estos resultados parece sugerir que las tendencias emergentes en la política y administración educativa tienen un impacto constatable en las concepciones implícitas de la acción educativa y en la práctica docente. No son tanto las variables individuales o los referentes de cultura profesional que acompañan a determinadas titulaciones los que condicionan cómo se concibe y desarrolla la actividad profesional, sino los contextos laborales y el grado y tipo de inserción que el profesional tiene en los mismos. Y son en definitiva las políticas educativas dominantes en un momento dado, las que dictan la variedad y tipo de instituciones y entornos que pasan a formar parte del campo profesional de la educación, así como el grado de regulación o desregulación a que éstos estarán sometidos.

Bibliografía

- ABRIC, J.C. *Pratiques sociales et representations*. París: Presses Universitaires de France, 1994.
- ALONSO, L.E. *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid: Trotta, 1999.
- BAENA, M.D. Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*. v.18, n. 2. 2000. p. 217-226.
- BUCHER, R.; STRAUSS, A. Profession in process. En: Strauss, A. (Ed.) *La trame de la negotiation*. París: L'Harmattan. 1961. p. 67-86.
- CASTEL, R. ¿Por qué la clase obrera ha perdido la partida? *Archipiélago*. n. 48, 2001. p. 37-46.
- CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. Procesos de pensamiento de los docentes. En: M.C. Wittrock, M.C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1990. v. III
- CLARK, C.M.; YINGER, R.J. Teachers' thinking. En: Peterson, P.; Walberg, H.J. (Eds.) *Research on teaching. Concepts, findings and implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporations, 1979. p. 231-263.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- CORREA, A.D.; CAMACHO, J. Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 123-165.
- EGIDO, I. *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: CIDE, 1993.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós, 1992.
- . *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata-Paideia, 1993.
- GUERRERO, A. *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1991.
- . Currículum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro. *Educación y Sociedad*. n. 11, 1992. p. 45-65.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- HUGHES, E. The study of occupations. En: Merton, R.K.; Broom, L.; Cottrell, L.S. (Eds.) *Sociology today*. New York: Basic Books, 1959.
- LOO, M.C.I.; OLMOS, A.; GRANADOS, A. Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista de Enfermería IMSS*. v. 19, n.2. 2003. p. 63-69.
- MARCELO, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.

- MARCELO, C. (Ed.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992.
- MARTÍN CRIADO, E. El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución. En: Cachón, L. (Ed.) *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, 7. Valencia, 1999. p. 15-47.
- MARRERO, J. *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza*. Universidad de La Laguna, 1988. Tesis doctoral no publicada.
- . Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 243-274.
- MARTÍNEZ, J. La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. En: AAVV. *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata-Paidós, 1995. v.II. p. 312-338.
- MARTÍNEZ, M.M.; MARTÍN, R.; RODRIGO, M.; VARELA, M.P.; FERNÁNDEZ, M.P.; GUERRERO, A. ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*. v. 19, n. 1, 2001. p. 67-87.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses Universitaires de France, 1961.
- MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la science au sens común. En: Moscovici, S. (Ed.) *Psychologie sociale*. París: Presses Universitaires de France, 1984.
- ORTEGA, F. *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE, 1991.
- . Unos profesionales en busca de profesión. *Educación y sociedad*. n. 11, 1992. p. 9-21.
- PAUGAM, S. *Le salaríe de la précarité*. París: Presses Universitaires de France, 2000.
- PÉREZ, A. La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno, J.; Pérez, A. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992. p. 398-429.
- . Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En: AAVV. *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata; Paidós, 1995. v.II. p. 339-353.
- . Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. n. 29, 1997. p. 125-140.
- PÉREZ, A.; GIMENO, J. Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*. n.42, 1988. p. 37-63.
- RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993.

- RODRÍGUEZ, A. El conflicto intergrupal desde las teorías implícitas. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 309-337.
- ROSE, N. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*. v. 25, n. 3, 1996. p. 327-356.
- . El gobierno en las democracias liberales ‘avanzadas’: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*. n. 29, 1997. p. 25-40.
- SCHÖN, D.A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998. (Orig. 1983).
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En: Gimeno, J.; Pérez, A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983. p. 372-419.
- SKELCHER, C.; WEIR, S.; WILSON, L. *Advance of the Quango State*, Local Government Information. Londres, 2000.
- TRIANA, B. Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 203-241.