

El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores ()*

Angel I. Pérez Gómez
Universidad de Málaga
José Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia



RESUMEN

El presente artículo es parte de una amplia investigación cuyo objetivo ha sido acercarse al análisis del pensamiento de los profesores, su estructura y dimensiones, así como comprobar los posibles efectos de los cursos de formación inicial del profesor de secundaria y la experiencia profesional en el pensamiento pedagógico de dichos profesores.

El objeto de la investigación

El informe presente es parte de una amplia investigación cuyo objetivo ha sido acercarse al análisis del pensamiento de los profesores, estructura y dimensiones, y comprobar posibles efectos de la formación inicial y de la experiencia profesional en el mismo.

En un primer intento para acercarnos a la mentalidad de los profesores, hemos elegido un diseño de investigación pre-

post, de análisis de muestras representativas, aplicando un extenso cuestionario de respuestas múltiples. Queríamos detectar algunos problemas generales, recogiendo pruebas para elaborar un modelo más completo, afinar nuestras hipótesis y, después, pasar a un estudio más cualitativo del pensamiento pedagógico de los profesores.

Éramos conscientes, y así se expresa en el capítulo de objetivos e hipótesis, de que la investigación se tenía que centrar

(*) Este informe corresponde a una parte de una investigación más amplia sobre los factores que inciden en la formación del pensamiento pedagógico de los profesores financiada por el Plan Nacional de Investigación Educativa a través del ICE de la Universidad Complutense.



en una primera aproximación descriptiva a las peculiaridades y características más genéricas de este amplio y complejo problema. En todo caso nos parecía que existiendo escasez de investigaciones en nuestro país (1), cualquier pretensión de indagar el pensamiento pedagógico del docente español debería apoyarse en un conocimiento panorámico, en una radiografía de las características del colectivo en sus diferentes estadios de formación y ejercicio profesional. Nuestro trabajo pretendía suponer una contribución a esa extensa radiografía que se encuentra todavía por hacer.

Precisamente por ello nos proponíamos identificar las características y rasgos comunes del pensamiento pedagógico de los profesores y algunos de los factores que intervienen en su configuración (Schön, 1983, 1987; Zeichner y Liston, 1991, Pérez Gómez, 1988, Pérez y Gimeno, 1990). Pensábamos que esa mentalidad tenía que ver con la formación pedagógica que se recibía, aunque no fuese independiente de la cultura previa a la formación. Para comprobar esta hipótesis elegimos una muestra que nos parecía privilegiada, como es el caso de los recién licenciados que pretenden ser profesores de enseñanza secundaria y tienen que realizar los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP). Son sujetos que no tienen más experiencia escolar que la que han recibido de forma pasiva, que no han tenido contactos con el pensamiento pedagógico, por lo general, y que acceden a él por primera vez en la realización del CAP. Queríamos comprobar cómo las opiniones y pensamientos de los

profesores cambiaban o se matizaban por efecto de la formación que recibían en esos cursos, lo que era, a su vez, una prueba de la eficacia de esos mismos cursos como elementos de formación de profesores.

Conviene también indicar la importancia de un factor externo que motivó la elección del propio diseño. Desde hace varios años se extiende, no sólo en las universidades, sino en particular en la administración, la idea de la esterilidad de los CAP para provocar una formación profesional con la mínima relevancia. Desde diferentes instancias se empieza a comprender el fracaso de un proyecto de formación del profesorado de secundaria que nunca tuvo la consideración requerida ni, por lo mismo, el diseño curricular, el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos personales y materiales que exige una empresa de tal magnitud.

Aunque por diferentes causas, que no es el momento de analizar, entre las que se encuentra en lugar predominante la falta de coraje para elaborar y regular alternativas serias, los Cursos de Aptitud Pedagógica siguen arrastrando su lánguida existencia hasta nuestros días, y es probable que por un periodo indeterminado todavía (2). Es generalizada la idea de su esterilidad e ineficacia, aunque puedan considerarse matices diferenciales entre universidades. Por ello, comprobar empíricamente este convencimiento tan obvio y generalizado nos pareció un objetivo científica y políticamente necesario, pero en sí mismo demasiado pobre.

Con objeto de realizar un análisis del

(1) A este respecto cabe citar las recientes investigaciones de Bernardino (1988), Porlán (1989), Pérez, Barquín y Santos (1990), Gimeno y Pérez (1985), Barquín (1989).

(2) Aún en 1992, diez años después de la formación del primer gabinete del gobierno socialista no se ha modificado en lo más mínimo la formación del profesor de Secundaria, encontrándose todavía por determinar el curriculum de formación de dichos profesores así como las características académicas e institucionales de su proceso de formación.

influjo de factores de formación y factores de experiencia profesional nos pareció aconsejable, por tanto, distinguir tres tipos diferentes de muestras representativas de las tres situaciones detectadas como significativas en la revisión teórica de los trabajos e investigaciones que se han desarrollado en los últimos años sobre la temática que nos ocupa: ausencia de formación pedagógica, formación pedagógica de carácter teórico impartida en los Cursos de Aptitud Pedagógica, formación pedagógica de carácter más intenso y extenso y experiencia profesional.

De acuerdo con estos planteamientos, en la investigación correspondiente al presente informe, nos propusimos los siguientes objetivos básicos:

- Comprobar los efectos de los programas de formación, desarrollados en los Cursos de Aptitud Pedagógica, en el pensamiento del estudiante para profesor.

- Comprobar la incidencia de la experiencia profesional y la participación en "Movimientos de Renovación Pedagógica" (MRP) en el pensamiento pedagógico del profesor.

- Analizar las dimensiones que componen el pensamiento pedagógico del profesor en nuestro ámbito escolar.

- Identificar los factores más significativos que intervienen en la diferenciación del pensamiento pedagógico del profesor, de modo que sobre ellos pueda iniciarse un estudio de carácter intensivo y cualitativo.

En el presente artículo nos limitaremos a estudiar los resultados correspondientes a los dos primeros objetivos de dicha investigación.

Hipótesis de investigación

Sobre estas premisas de objetivos, apoyadas en la revisión teórica desarrollada y publicada en 1990 (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1989), establecimos unos supuestos que, a modo de hipótesis de trabajo, someteríamos después a contrastación.

1.- La configuración actual de los Cursos de Aptitud Pedagógica, la pobreza cuantitativa y cualitativa de su curriculum, la escasa consideración académica y social de los mismos y la carencia de apoyo institucional ejercen una influencia irrelevante en la formación del pensamiento pedagógico del futuro profesor.

2.- Tomando en consideración los estudios e investigaciones desarrolladas en las últimas décadas sobre los factores, procesos y contenidos del pensamiento pedagógico del profesor, cabe esperar y afirmar la influencia significativa de la experiencia profesional en la elaboración del pensamiento pedagógico del profesor. Al mismo tiempo, también puede esperarse que el grado de elaboración y diferenciación de dicho pensamiento guarde relación no sólo con el ejercicio profesional sino, en particular, con la reflexión y contraste que el profesional realiza sobre su práctica.

No pretendemos obtener resultados generalizables, sino más bien explorar un terreno en el que carecemos de tradición de investigación, para poder generar hipótesis más precisas y tener perspectiva a la hora de emprender estudios más cualitativos, que en este tema son absolutamente necesarios (3).

(3) A este respecto conviene recordar los estudios de caso que se están desarrollando en la actualidad en las ocho provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza, sobre el influjo de los períodos de prácticas en la formación del pensamiento, actitudes y formas de actuación de los profesores de E.G.B.

Características de las muestras

De acuerdo con los objetivos e hipótesis planteados anteriormente nuestra investigación exigía tres tipos diferentes de muestras:

- Una "muestra principal o experimental", denominada *muestra A*, representativa de la población de los estudiantes para profesor, inscritos en los Cursos de Adaptación Pedagógica en los diferentes ICEs de las universidades españolas, que habían concluido la etapa de formación teórica (tratamiento), pero carecían de experiencia profesional reconocida. Esta muestra consta de 450 sujetos universitarios.

Para elegirla recurrimos a los ICEs de doce universidades, procurando cubrir un abanico variado de las mismas. El método de muestreo fue estratificado y aleatorio. Estratificado para elegir las universidades y el número de sujetos de cada universidad, y aleatorio para elegir los sujetos dentro de cada universidad.

- Una "muestra control", denominada *muestra B*, perteneciente a la misma población que la anterior, pero que, por no haber iniciado los Cursos de Adaptación Pedagógica, pudiera ser utilizada como pretest, bajo el supuesto de ausencia de la formación teórica profesional de índole psicopedagógica que imparten los CAP. Esta muestra control se compone de 167 sujetos que se proponían iniciar el CAP. Su selección fue también aleatoria entre la población de los matriculados, y la aplicación del instrumento se llevó a cabo el primer día efectivo del curso.

- Una "muestra contraste", denominada *muestra C*, que nos permitiera una mayor profundización en las características del pensamiento pedagógico del profesor, ya en un estadio más elaborado y diferenciado, por el efecto supuesto de dos variables cuyo influjo en la formación del pen-

samiento pedagógico es ampliamente reconocido: la experiencia profesional y la reflexión sobre la práctica. Esta muestra se compone de 51 sujetos seleccionados entre profesionales docentes con más de 5 años de experiencia y vinculados a Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), que participaran en experiencias de reforma o tuvieran alguna vinculación activa o responsabilidad de coordinación en los seminarios de formación o en los CEP. Dentro de estas peculiaridades, su selección es también aleatoria. El número es más reducido debido a la dificultad de contactar con profesores que reúnan tales características.

Características del instrumento de recogida de datos

"Cuestionario de Opiniones Pedagógicas"

Una vez que decidimos orientar nuestra investigación, en esta primera fase, dentro de un diseño pretest-postest de muestras estáticas, con grupo de control, pretest, y grupo de contraste perteneciente a otra población, se imponía utilizar como instrumento para la recogida de datos en amplias muestras un cuestionario de aplicación colectiva, conociendo las posibilidades y limitaciones del cuestionario como instrumento de recogida de datos sobre un aspecto tan complejo y vidioso como el pensamiento pedagógico del profesor.

Para la elaboración del cuestionario consultamos los instrumentos que se habían utilizado en el ámbito internacional, en investigaciones de temática similar, principalmente en el contexto anglosajón. Merecen especial mención, por las sugerencias recogidas de los mismos, los siguientes: *Minnesota teacher attitude inventory* de Walter W. Cook, Carroll H.

Leeds y Robert Callis, *The Purdue Student Teacher Opinaire* de R. Bentley y J. Price, el *Surve of Opinions about Education* realizado por el Departamento de Educación de la Universidad de Manchester, *The Educational Preference Scale* de W. Lacey y H. Cole, *Teacher Work Values Assessment* de Robert J. Coughlan, y la primera versión del *Teacher Believe Inventory* de K. Zeichner.

De todas maneras, conscientes de que en nuestro país no había existido tradición alguna en la formación del profesorado de secundaria y de que en la actualidad los programas de formación, por su intensidad y por su extensión, no podían considerarse como tales, dado el nivel de conocimientos técnicos que, por estas razones, cabía suponer en los destinatarios de nuestro instrumento, era necesaria una elaboración completa de un cuestionario adaptado en su estructura, en sus conceptos y en sus términos, a las peculiaridades de la singular situación de nuestro profesorado de secundaria en formación.

Nos proponíamos abarcar en el cuestionario todos aquellos componentes esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional de la escuela, sobre los que el profesor debe tener un pensamiento formado y diferenciado si quiere actuar con conocimiento profesional y no de forma arbitraria e improvisada. En definitiva, y conforme a la diversidad de conceptos que habían aparecido significativos en la revisión teórica de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, nos propusimos abarcar los siguientes ámbitos:

- Escuela, educación y sociedad.
- Naturaleza humana y potencialidad educativa.
- Política educativa.
- Organización del sistema, del centro y del aula.
- Diseño y desarrollo del curriculum.

- Objetivos, proyecto, programación.
- Selección y organización de los contenidos. Naturaleza del conocimiento.
- Métodos y recursos didácticos.
- Sistemas y funciones de la evaluación.
- El alumno, como individuo y como grupo social, teorías de aprendizaje. Posibilidades y concepciones sobre el desarrollo.
- El docente: formación, estatus, funciones. La profesión docente.

Sobre cada uno de estos grandes capítulos desarrollamos diferentes aspectos que formulamos como sentencias afirmativas o negativas respecto de las cuales el profesor o el futuro profesor debería emitir su opinión sobre su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de puntuaciones de 1 a 4, reservando el cero para las respuestas sin definición.

De esta forma surgió un primer borrador de más de 200 items que pasamos a consideración, estudio y crítica a siete jueces especialistas, cuatro profesores de universidad en Ciencias de la Educación, y tres profesores de BUP. De sus críticas y sugerencias se derivaron modificaciones de presentación, de vocabulario, alguna incorporación de nuevos aspectos y muy pocas anulaciones del amplio catálogo inicial.

La segunda fase en la elaboración del cuestionario supone la aplicación experimental del mismo a una muestra de 60 estudiantes de 5º curso de diferentes carreras de la Universidad Complutense de Madrid. De sus resultados extrajimos las siguientes conclusiones:

- El cuestionario era desmedidamente largo, provocaba cansancio y arbitrariedad en las contestaciones, especialmente en la segunda mitad del mismo.
- El lenguaje resultaba comprensible y adecuado para los alumnos de Ciencias de la Educación, pero en algunas preguntas resultaba ambiguo o extraño para los estudiantes de Ciencias y Humanidades.

- Bastantes ítems ofrecían informaciones redundantes y añadían poca significación a las dimensiones que teóricamente habíamos establecido como marco de interpretación.

- Otros ítems funcionaban como elementos independientes sin ninguna correlación con la puntuación global del cuestionario. No obstante, decidimos mantener algunos de éstos por considerar que nuestro objetivo no era elaborar, al menos en principio, un instrumento de diagnóstico individual, con el máximo índice de fiabilidad, sino intentar abarcar los aspectos más diversos e incluso contradictorios del pensamiento del profesor, cargado de afectividad, creencias, prejuicios, opciones ideológicas y conocimientos especializados. Por otra parte, nos interesaba comprobar el funcionamiento de ítems ambiguos, desde nuestra perspectiva y conocimiento, por cuanto que podrían suscitar las más diversas interpretaciones, dignas de ser analizadas con posterioridad.

- La aplicación debería realizarse en grupos reducidos con objeto de poder controlar en alguna medida las reacciones, al menos de grupo o colectivas, y garantizar la comprensión más amplia del instrumento.

Atendiendo a estas conclusiones elaboramos una versión más reducida del cuestionario, de 119 ítems, que utilizamos ya como instrumento de recogida de los datos en las tres muestras seleccionadas.

Los ítems son puntuados de 1 a 4 puntos, según que las respuestas ante las posiciones que plantean los ítems, fueran, respectivamente: "Muy en Desacuerdo", "Desacuerdo", "Acuerdo", "Muy de Acuerdo", dejando el 0 para la respuesta "No tengo Opinión".

Es evidente que el cuestionario, tanto en la selección de los componentes, como en la formulación de las sentencias y en la propia valoración de las posibilidades de respuesta supone una opción de los autores desde una plataforma teórica sobre el pensamiento del profesor y sus repercusiones en la regulación de la práctica, así como sobre cada una de las dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje planteadas en el mismo. Conscientes de este inevitable sesgo, por otra parte germen de todo progreso en la investigación en Ciencias Sociales, hemos expuesto (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1989) las bases teóricas y la tradición de la comunidad académica en la que nos situamos para analizar y comprender sin dogmatismos la realidad estudiada. Así pues, la interpretación externa que se haga de las conclusiones o sugerencias del presente informe deben, en justicia, circunscribirse a esa plataforma de significados y conceptos, para aceptarla, rechazarla o transformarla. Fuera de ella es difícil una utilización legítima de datos que se generan en la derivación lógica y operacional de conceptos y teorías más incluyentes y portadoras de la significación de las partes.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, se realizaron varios análisis. Para ello se utilizó el programa RELIABILITY del paquete estadístico SPSS obteniéndose los siguientes resultados:

Para todo el cuestionario y todos los sujetos el coeficiente fue de .918. Ya que en el análisis de varianza aparecían dos variables con un fuerte peso, la edad y la adscripción política, se hicieron nuevos tratamientos en función de estas variables. Así tenemos:

ESCALA DE EDAD	
Grupo 1	.9017
Grupo 2	.8830
Grupo 3	.9178
Grupo 4	.9109
Grupo 5	.8932

ADSCRIPCION IDEOLOGICA	
Izquierda	.8937
Centro	.8594
Derecha	.8719
Apolitico	.8870

Como el cuestionario superaba los cien ítems se hicieron nuevos análisis por mitades. Asimismo, la reestructuración de nuevas subdimensiones obligaba a comprobar su fiabilidad. Estos fueron los resultados.

- Ítems del 1 al 48 .8644
- Ítems del 49 al 96 .8220.
- Subdimensiones teórico-empíricas .8555

Como puede verse, los coeficientes obtenidos son satisfactorios en todos los casos y puede considerarse que el cuestionario supera los mínimos estadísticos requeridos.

Contraste de muestras: Factores que inciden en el pensamiento pedagógico del profesor

Con todas las limitaciones que ya hemos expuesto anteriormente, y a sabiendas de que el análisis del pensamiento del profesor requiere una metodología más incisiva, natural y penetrante que la que puede ofrecer el cuestionario y el contraste de muestras, creemos que es posible, con las cautelas requeridas y sin pretensión de establecer axiomas o enunciados legaliformes, avanzar en el análisis del pensamiento colectivo que se refleja en el cuestionario, en función de las variables que definen las diferentes muestras trabajadas.

Los análisis estadísticos utilizados son fundamentalmente el análisis de varianzas, y la prueba "t" para comprobar la significación de las diferencias entre grupos en lo que cada uno proclama pensar sobre los diferentes componentes del pensamiento pedagógico que recoge nuestro cuestionario (el nivel de fiabilidad utilizado es del 0.01, a menos que se especifique otro determinado para algunas comparaciones). No se nos ocurre establecer relaciones causales entre factores o variables, allí donde en el mejor de los casos hemos

constatado diferencias significativas o covariaciones relevantes. Nos atreveremos, no obstante, a lanzar y desarrollar hipótesis de trabajo e investigación, que se comparezcan con los indicadores empíricos obtenidos, y que puedan ser reconocidas como plausiblemente "explicativas" de los fenómenos constatados.

En cuanto a las características constitutivas que configuran las diferentes muestras: características de índole profesional, social, personal y académica (edad, procedencia social, autoadscripción política, titulación académica), expresadas en las diez primeras variables del cuestionario, se puede afirmar que la muestra "A" y la muestra "B" pertenecen a la misma población, por no aparecer ninguna diferencia significativa entre ellas.

Puesto que la aplicación del cuestionario en la muestra "B" se llevó a cabo antes del comienzo del programa de formación teórica de los CAP y en la muestra "A" después de dicho programa de formación teórica, es legítimo utilizar la muestra "B" como grupo de control o pretest.

Por el contrario, la muestra "C" apareció con claridad meridiana como perteneciente a otra población diferente con respecto a las características que definen a dicha muestra como grupo social, profesional y académico.

Contraste pretest-postest (muestras "A" y "B").

Como puede comprobarse en los cuadros nº 1 y nº 2 tanto en la puntuación global de cada muestra en el cuestionario como, lo que es más relevante, en las 34 diferentes dimensiones en que hemos agrupado los ítems o variables de que consta el cuestionario, *no existe ninguna diferencia significativa entre el pensamiento proclamado por el grupo de la*

muestra principal "A" (postest) y el pensamiento proclamado por el grupo de la muestra control "B" (pretest). En alguna dimensión concreta existen algunas diferencias, cuya magnitud es poco relevante, en ningún caso significativa ni al nivel de confianza del 0.01 ni al 0.05, y cuyo sentido se distribuye sin ninguna orientación específica. Así, a veces, la diferencia es a

favor del grupo postest en lo que significaría un pensamiento más elaborado y progresista y en otras a favor del pretest.

En el cuadro nº 1 se relacionan los valores promedio, las desviaciones típicas correspondientes a la puntuación global obtenida en el cuestionario y el número de sujetos de cada una de las muestras estudiadas.

	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>	<u>N</u>
Muestra "A".	2,55	0,42	450
Muestra "B".	2,58	0,46	167
Muestra "C".	2,91	0,39	51

Cuadro nº 1

Aunque -como ya hemos avanzado en repetidas ocasiones- es un resultado previsible, si tenemos en cuenta la debilidad cuantitativa y cualitativa de los cursos del CAP, no deja de provocar reflexión y preocupación que, en toda una amplia gama diferenciada de componentes del pensamiento pedagógico del futuro profesor, los contenidos y los métodos empleados en los programas de formación profesional del futuro profesor de secundaria no provoquen la más mínima incidencia, de modo que *las peculiaridades del pensamiento que manifiestan los grupos que han cursado el CAP no se diferencian, ni en su intensidad ni en su sentido, de las peculiaridades del pensamiento pedagógico que proclaman quienes todavía no lo han cursado.*

Al detectar el cuestionario una tendencia central de un grupo colectivo representativo de diversos distritos universitarios, podría argumentarse que en lo que respecta al pensamiento pedagógico del profesor no hay acuerdo para definir los patrones que configurarían un pensamiento elaborado y rico que permita una inter-

acción profesional racional y eficaz. Así, en cada ICE puede haberse provocado el desarrollo de modos de pensar docente diferentes e incluso contradictorios entre sí, de manera que al extraer las medidas de tendencia central de una muestra tan heterogénea, se anulen las orientaciones diferenciales, y aparezca, en consecuencia, un pensamiento tan homogéneo y poco diferenciado como el que se manifiesta en el grupo de control (pretest).

Tal argumentación, lógicamente aceptable, no encuentra tampoco apoyos en los datos empíricos de nuestra investigación, porque las diferencias entre distritos universitarios no son significativas, al ser en cualquier caso menores que las que se producen dentro de cada distrito, en función de otras variables de identificación: estudios del padre, especialidad cursada, adscripción política.

Nuestra hipótesis de trabajo, que utilizamos como explicación de estos resultados es bien diferente, y coherente con las conclusiones de la revisión teórica realizada y con los planteamientos en que se

apoyaban los objetivos e hipótesis de nuestra investigación. Consideramos así, más razonable sugerir que el pensamiento pedagógico del profesor, verdadero responsable de las orientaciones concretas que adopta la práctica del profesional en el aula, es de tal magnitud y profundidad que difícilmente puede verse afectado, y menos alterado significativamente, por la asistencia forzosa, no querida, sin interés ni expectativas positivas, a unos minicursos de disciplinas "marías", que ni las propias universidades se toman en serio.

Contraste de muestras "A" y "C".

Esta primera hipótesis explicativa, o sugerencia de trabajo futuro se ve reforzada cuando comparamos los resultados de la muestra "A", postest, con los que aparecen en la muestra "C", que como ya hemos dicho pertenece a otra población bien distinta. Las diferencias son significativas tanto en los resultados globales del cuestionario como en la mayoría de las medidas que refieren a las diferentes dimensiones que componen el pensamiento del profesor, como puede comprobarse en el cuadro nº 2, y de forma intuitiva en el gráfico nº 1. A continuación comentaremos tales diferencias en alguna de estas dimensiones. En cualquier caso, aparece con bastante claridad ya que son otros, y no los influjos académicos de los desprestigiados Cursos de Aptitud Pedagógica, los fac-

tores que en alguna medida, y muy importante a la vista de los resultados, inciden en el desarrollo y elaboración del pensamiento pedagógico del docente.

No hemos incluido una representación gráfica de la distribución de las puntuaciones de la muestra "B", pues prácticamente sus puntos se confunden con los correspondientes a la muestra "A", y el gráfico pierde su potencialidad informativa. Interesa ver el contraste entre la distribución de las dimensiones del pensamiento pedagógico de quienes solamente han recibido la formación de la parte teórica del programa de los CAP con quienes han tenido una prolongada formación psicopedagógica, han ejercido por más de cinco años la profesión docente y se han preocupado activamente por la calidad de la enseñanza, participando en movimientos de renovación o en experiencias de reforma.

Del mismo modo, como veremos a continuación, será también interesante detectar las dimensiones del pensamiento que marcan más nítidamente la diferencia entre ambos colectivos, como aspectos más diferenciados del conocimiento y pensamiento profesional del docente, y aquellas otras que forman parte de bolsas comunes, que podrían corresponder a aspectos confusos, escasamente diferenciados o poco representativos del conocimiento y pensamiento profesional con el que el docente dice analizar e interpretar la realidad y asentar racionalmente su intervención.

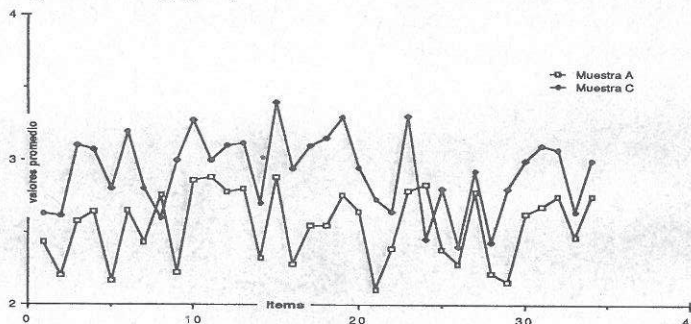


Gráfico nº 1 Distribución dimensiones muestras "A" y "C"

<u>DIMENSIONES</u>	<u>XA</u>	<u>XB</u>	<u>XC</u>	<u>ZA-C</u>
Confianza en la naturaleza humana	2,43	2,53	2,63	2,35
Derecho a la gestión educativa	2,2	2,26	2,61	3,72
Autogobierno-participación de los alumnos	2,58	2,68	3,1	5,43
Prioridad a la enseñanza pública	2,64	2,7	3,07	3,56
Rechazo del ideario	2,16	2,32	2,8	4,28
Optatividad de la religión	2,65	2,7	3,2	3,49
Educación e igualdad de oportunidades	2,43	2,4	2,8	3,08
Primacía de los factores sociales en el rendimiento	2,76	2,5	2,6	1,88
Integración Formación Profesional y BUP	2,22	2,2	3	4,26
Rechazo del eficientismo	2,86	2,9	3,3	5,36
Abandono del innatismo	2,88	2,8	3	1,55
Primacía de la motivación intrínseca	2,78	2,9	3,2	3,5
Relatividad de la disciplina impuesta	2,8	2,8	3,12	2,4
Limitación del control sobre el alumno	2,32	2,4	2,7	3,2
Sensibilidad hacia las relaciones humanas	2,88	3	3,4	7,97
Adaptación al alumno	2,28	2,4	2,94	5,4
Flexibilidad en la programación	2,55	2,6	3,1	6,94
Contenidos: inadecuación	2,55	2,6	3,15	7,18
Contenidos: ruptura del academicismo	2,76	2,8	3,3	8,51
Contenidos: relatividad del conocimiento	2,64	2,7	2,95	2,79
Contenidos: optatividad	2,1	2,1	2,73	5,57
Contenidos: participación en la selección	2,39	2,5	2,64	1,87
Contenidos: flexibilidad organizativa	2,79	2,9	3,3	7,98
Relatividad del libro de texto	2,38	2,4	2,8	3,88
Evaluación: relatividad en la medición	2,28	2,4	2,4	1
Evaluación: atención diferencial	2,78	2,9	2,93	1,43
Evaluación: cuestionamiento del control	2,21	2,28	2,43	2,31
Influjo de la organización escolar	2,15	2,4	2,8	7,65
Papel de los padres en el currículum	2,63	2,7	3	2,28
Valor y ayuda de la formación pedagógica	2,68	2,6	3	3,83
Poder de iniciativa en el currículum	2,75	2,9	3	2,51
Satisfacción profesional	2,47	2,5	2,64	0,77
Amplitud del rol del profesor	2,75	2,6	3	3,2

Cuadro nº 2

Comentaremos a continuación exclusivamente aquellas dimensiones en las que se produce una diferencia significativa muy elevada y aquellas en las que no existe diferencia significativa entre los valores promedio de las muestras "A" y "C" al nivel de confianza del 1%.

Entre las primeras cabe destacar las si-

guientes:

Dimensión nº 3. Agrupa los items 39, 40, 44, 50, 51, 59, 95, y 82, que pretenden detectar el pensamiento pedagógico respecto al *autogobierno y participación de los alumnos* en la vida del centro y del aula.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,58	0,65
Muestra "C"	3,10	0,61
Signif. "A" - "C"	$z = 5,43$	

Existen en esta dimensión diferencias marcadas y significativas al nivel de confianza del 1%, lo que nos lleva a afirmar la hipótesis de la influencia de las características que definen la muestra "C" sobre el pensamiento pedagógico del profesor en este aspecto tan importante para crear el adecuado clima del aula que permita el desarrollo satisfactorio de las tareas académicas. El pensamiento de los profesores con experiencia docente, formación prolongada y preocupación por la calidad, el cambio y la reforma se encuentra mucho más elaborado en este aspecto, manifestando un convencimiento claro sobre la necesidad de la participación activa del alumno como factor de aprendizaje, así

como el reconocimiento de los sistemas satisfactorios de organización participativa.

Dimensión nº 10. Constituida por los items 11, 22, 31, 41 y 55, interroga sobre uno de los aspectos del pensamiento docente con un fuerte componente técnico. Es un problema específico dentro del ámbito de la Didáctica que ha tenido una enorme trascendencia en las investigaciones de la comunidad académica y con profundas repercusiones en las orientaciones de la administración sobre la intervención en el sistema educativo en los últimos 20 años. Se interroga por el valor del concepto de eficacia docente como patrón prioritario.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,86	0,67
Muestra "C"	3,28	0,50
Signif. "A" - "C"	$z = 5,36$	

La primera sugerencia que se deriva del análisis de los datos es la que indica la baja puntuación promedio de la muestra experimental, pretest y postest, en este caso, son exactamente idénticos 2, 10 (tabla nº 2). Ello puede querer decir, corroborando ya una apreciación repetida en los análisis precedentes, que las dimensiones del pensamiento pedagógico que requieren un conocimiento más especializado, se encuentran sin elaborar en los futuros profesores de secundaria, hayan o no cursado los programas del CAP. Aunque la orientación de su pensamiento sea mayoritariamente progresista como parecen indicar los datos, en estos aspectos especializados del pensamiento pedagógico se encuentran sin instrumentos conceptuales para elaborar opiniones razonables más allá del propio sentido común.

Los profesores de la muestra "C", por el contrario, ya manifiestan un pensamiento

diferenciado, desarrollado en esta dimensión, al comprender la función del currículum común y de los aspectos optativos como instrumentos didácticos para acomodarse a las peculiaridades individuales.

Dimensión nº 23. Agrupa a los ítems 25, 28, 30, 53, 55, 57, 58, 61 y 62, y pretende explorar el pensamiento respecto a los criterios de *ordenación y organización secuencial de los contenidos del currículum*. Se presenta el dilema ampliamente debatido en la comunidad académica del valor lógico versus el valor psicológico de los contenidos. Es, por tanto, una dimensión de componente especializado y que requiere conocimientos relacionados desde los diversos componentes del diseño curricular para poder decidir racionalmente sobre las implicaciones de la secuencia lógica o psicológica de los contenidos.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,79	0,60
Muestra "C"	3,30	0,40
Signif. "A" - "C"	$z = 7,98$	

Las diferencias entre ambas muestras son muy notables y evidentemente significativas. Comprender la importancia y relevancia educativa de la secuencia psicológica y de las diferentes alternativas didácticas en la organización de los contenidos del currículum exige conocimientos y experiencias que sólo poseen los profesores de la muestra "C". Desde la propia experiencia como alumnos o desde la reflexión del sentido común se llega a la afirmación de la secuencia lógica aprendida en la ordenación disciplinar de los libros de texto.

Dimensión nº 29. Está constituida por los ítems 29, 70, 86, 87, 90, 91 y 94. Pretende explorar el pensamiento pedagógico

respecto a la importancia de la *organización espacial y temporal de la vida del aula* y su influjo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una dimensión eminentemente técnico-científica, que requiere conocimiento especializado. Opinar sobre la conveniencia didáctica de una estructura espacial del aula, una determinada organización de los horarios, o los modos de agrupación de los alumnos, requiere conocer el sistema de relaciones entre los componentes del currículum y el papel facilitador de los sistemas de organización escolar.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,15	0,66
Muestra "C"	2,80	0,55
Signif. "A" - "C"	$z = 7,65$	

Existen, pues, diferencias muy notables y claramente significativas entre los valores promedio de la muestra experimental y la muestra contraste "C". Los profesores que componen la muestra de contraste se manifiestan claramente sensibles a los problemas que la organización impone a sus modos peculiares de intervenir en el aula. La experiencia docente y la reflexión sobre la misma parece ser el factor principal en el

desarrollo de esta sensibilidad.

Las dimensiones del pensamiento que no producen diferencias significativas en ambos grupos son las siguientes:

Dimensión nº 8 Constituida por los items 14, 17 y 20, pretende interrogar sobre la importancia de los *factores sociales o individuales en el nivel de rendimiento del alumno*.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,76	0,64
Muestra "C"	2,60	0,55
Signif. "A" - "C"	$z = 1,88$	

Esta es una de las dimensiones en que no se encuentran diferencias significativas entre ninguna de las muestras trabajadas. Existe una diferencia que no es significativa a favor de la muestra experimental. Pocas conclusiones o sugerencias se pueden sacar de los resultados de la presente dimensión que parecen contradictorios con los advertidos en otras dimensiones. Sin duda es necesario indagar, en una aproximación más cualitativa, para comprobar si se entienden suficientemente los términos en que se expresan los items que la constituyen y, lo que es más importante, si se entiende la dialéctica social-individual en el desarrollo del sujeto, que se plantea en la presente dimensión. No obstante, cabe indicar que los términos de esta polémica

son lo suficientemente controvertidos como para que no pueda proponerse ni en psicología ni en educación, una alternativa como más plausible y mayoritariamente aceptada.

Dimensión nº 11. Agrupa los items 21, 24, 29, 34, y 37, y pretende indagar el pensamiento del profesor ante el tema polémico del *innatismo*. Es un concepto cargado de posiciones ideológicas y recubierto de argumentos pretendidamente científicos. Se ha importado a la educación desde el campo de la psicología y sirve de coartada a muchos profesionales ante el fracaso de sus intervenciones dialécticas.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,88	0,67
Muestra "C"	3,00	0,49
Signif. "A" - "C"	$z = 1,55$	

En esta dimensión del pensamiento no encontramos diferencias significativas entre ninguna de las muestras analizadas. Pueden sugerirse dos razones para este hecho. En primer lugar, el alto valor de las puntuaciones tanto en la muestra experimental, la puntuación promedio más elevada, como en la muestra contraste, lo que hace muy difícil que se produzcan diferencias significativas. En segundo lugar, y en relación con el argumento precedente, el abandono en la comunidad académica de las teorías innatistas, que defendían la predeterminación ciega del individuo en virtud de su peculiar configuración genética. Desde el punto de vista pedagógico, la aceptación a ultranza de tales teorías su-

pone la negación sustancial de las posibilidades del mismo quehacer educativo.

Dimensión nº 22. Constituida por los ítems 59, 96 y 105, pretende explorar las peculiaridades del pensamiento respecto a los *responsables en la selección de los contenidos del curriculum*. Es decir, se plantea el problema de las competencias en la determinación del curriculum y su selección: ¿Es competencia exclusiva de la administración? ¿Pueden y deben participar los alumnos, padres y profesores? O la participación de éstos últimos ¿debe reducirse a la configuración de métodos y estrategias de enseñanza y en todo caso aspectos organizativos del centro y del aula?

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,39	0,72
Muestra "C"	2,64	0,90
Signif. "A" - "C"	$z = 1,87$	

Las diferencias entre los valores promedios de la muestra experimental y la muestra de contraste no son significativos ni siquiera al nivel del 5%, por lo que no puede descartarse que tales diferencias se deban al azar. Así, pues, los aspectos del pensamiento que se alojan en esta dimensión no se han configurado en una posición relativamente clara, ni siquiera en la muestra de contraste. Las puntuaciones se mantienen en una zona intermedia-baja,

representativa de la indefinición media que provocan los interrogantes aquí planteados. Los mismos profesores con experiencia docente y preocupación por la calidad de la enseñanza, que se aventuran en otros aspectos del pensamiento, mantienen aquí una actitud de reserva respecto a la participación de los alumnos y, sobre todo, de los padres en la determinación y selección de los contenidos del curriculum y la vida en el aula. Es ésta una posición

extendida entre la población de profesores que representa la muestra "C", por cuanto que, con frecuencia, los padres se han presentado como un obstáculo inicial a las experiencias de innovación y reforma curricular en los centros y en las aulas. Conviene resaltar la elevada dispersión de las respuestas de la muestra "C" en este aspecto, como lo indica el elevado valor de la desviación típica. Es evidentemente un tema polémico entre profesionales relativamente cercanos en otros aspectos del pensamiento pedagógico.

Dimensión nº 26. Constituida por los ítems 73, 75 y 78, interroga sobre un aspecto teórico previo a la determinación de la potencialidad didáctica de los procesos de evaluación: la *confianza en las técnicas y procesos de medida del rendimiento académico del alumno*. Es una cuestión de carácter epistemológico, o mejor, metodológico, relacionada con la asunción o crítica de los postulados del positivismo en su vertiente de metodología cuantitativa.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,28	0.70
Muestra "C"	2,40	0.80
Signif. "A" - "C"	z = 1.00	

No existe, pues, diferencia significativa entre las puntuaciones promedios de ninguna de las muestras estudiadas en esta dimensión. Al mismo tiempo, conviene resaltar el bajo valor promedio alcanzado por todas las muestras, en particular por el grupo de profesores de la muestra "C". Ello puede proporcionarnos una pista de análisis. La educación y entrenamiento de todos bajo el paradigma positivista y la metodología de investigación cuantitativa durante los últimos treinta años ha arraigado profundamente en el pensamiento común. Aunque se admitan componentes ideológicos y culturales, concomitantes a todo proceso de investigación y producción del conocimiento científico, todavía no se lleva la crítica a los aspectos más básicos y sutiles, a los pilares mismos del paradigma positivista, las posibilidades de medida en el ámbito de las ciencias sociales. Los profesores y futuros profesores manifiestan una alta confianza en la objeti-

vidad de los procedimientos e instrumentos de medida del rendimiento académico que conocen y utilizan.

Este es un camino de análisis, que, como en la mayoría de las hipótesis sugeridas, habría que continuar mediante procedimientos de índole cualitativa, indagando mediante la entrevista y la observación de la práctica los pormenores de esa forma de pensar.

Dimensión nº 27. Constituida por los ítems 74, 76, 79 y 81, pretende explorar uno de los aspectos didácticos de la evaluación: la *atención en el proceso de control a las peculiaridades del proceso de desarrollo y aprendizaje de cada alumno*. Es uno de los componentes más ideológicos y al que los estudiantes se manifiestan más sensibles: tomar en consideración las circunstancias personales que condicionan el rendimiento del alumno en las pruebas de control.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,78	0,65
Muestra "C"	2,93	0,70
Signif. "A" - "C"	$z = 1,43$	

No existe, pues, diferencia significativa entre los valores promedios de ninguna de las muestras estudiadas. Los valores alcanzados son relativamente elevados, lo que supone una sensibilidad general ante el tema, tan elevada en los alumnos, futuros profesores, como en los profesores experimentados.

Dimensión n° 28. Está constituida por los ítems 46, 77, 80, 82, 83 y 84, y pretende explorar los aspectos de *control de los alumnos a través de la evaluación*. Es un

componente de marcado matiz ideológico e importantes repercusiones didácticas. Supone la utilización de la evaluación más como un instrumento de control e imposición de la jerarquía, que como una herramienta didáctica para comprobar el estado de los procesos de aprendizaje. La evaluación, en este sentido, es un arma en las manos del profesor para mantener la disciplina y gobernar con más comodidad la vida del aula.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,21	0,63
Muestra "C"	2,43	0,63
Signif. "A" - "C"	$z = 2,31$	

La diferencia entre los valores promedios de las muestras "A" y "C" es significativa al nivel de confianza del 5% pero no lo es al 1%. No existe prácticamente ninguna diferencia entre los valores promedios de las muestras "A" y "B". Al mismo tiempo es necesario resaltar el bajo valor de las puntuaciones promedio en todas las muestras estudiadas, lo que puede indicar carencia de sensibilidad ante los efectos y repercusiones negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la utilización de la evaluación como instrumento de control e imposición más o menos sutil de la autoridad del profesor. Sorprende, una vez más, y ello aconsejaría continuar la investigación por procedimientos más incisivos, la escasa elaboración del pensamiento del profesor en el grupo de docentes con ex-

periencia e historia crítica y reflexiva, en esta dimensión particular de la evaluación, y, en general, en los tres componentes analizados de la función didáctica de la evaluación. La evaluación, en una primera interpretación, parece ser el último refugio del profesor ante las dificultades de la vida del aula, inaccesible a la crítica y al replanteamiento racional.

Dimensión n° 33. Está constituida sólo por el ítem 102. Esta soledad responde al deseo de comprobar el grado de satisfacción profesional que declaran los profesores o futuros profesores, sin la interferencia de otros matices complementarios o discrepantes que introducirían inevitablemente otros ítems.

Resultados:

<u>MUESTRAS</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESVIACION TIPICA</u>
Muestra "A"	2,47	1,35
Muestra "C"	2,64	1,50
Signif. "A" - "C"	$z = 0,77$	

No existe, pues, diferencia significativa alguna entre los valores promedios de ninguna de las muestras estudiadas, y los resultados promedio son claramente medio-bajos. Estos resultados motivan una sugerencia de carácter bastante pesimista. Los que aspiran a entrar en la profesión, y, lo que es más grave, los que llevan en ella unos años de dedicación activa, y trabajando por el incremento de su calidad, no se encuentran, ni realmente ni potencialmente satisfechos, situados en una zona intermedia entre lo que supone el apoyo decidido a la misma o el cambio, si fuese posible, por otra actividad profesional. El estatus social y económico de la profesión docente, el peso del trabajo cotidiano en condiciones poco favorables, la falta de apoyo institucional, y la frecuente sensación de impotencia ante influjos externos, pueden ser factores que expliquen cierto cansancio y desilusión. Conviene destacar que es la dimensión que produce menores diferencias en los valores promedio entre ambos grupos a la vez que las mayores diferencias dentro de cada grupo.

Conclusión

Como breve resumen del contraste de muestras en las diferentes dimensiones analizadas en el cuestionario aplicado podemos destacar las siguientes conclusiones que se ofrecen como hipótesis de trabajo para guiar posteriores investigaciones que puedan adentrarse mas profundamente en el pensamiento pedagógico del docente:

- No se detecta ninguna diferencia significativa en los valores promedios en ninguna de las dimensiones entre la muestra "A" experimental y la muestra "B" control. Puesto que la muestra "B" ha funcionado como pretest y la muestra "A" como post-test, después del tratamiento que supone la formación teórica de los cursos del CAP, puede decirse que, al menos a corto plazo, y en las dimensiones del pensamiento que detecta nuestro instrumento de medida los cursos de formación pedagógica que imparten los ICEs no han provocado ninguna incidencia significativa. Se confirma así una de las hipótesis que establecíamos al comienzo.

- Existen diferencias significativas en la inmensa mayoría de las dimensiones entre los valores promedios de la muestra experimental "A" y la muestra de contraste "C". Ello induce a pensar que las características del pensamiento pedagógico, que influyen realmente en la teoría y es de suponer que también en la práctica educativa, y que aquí se manifiestan en las creencias pedagógicas declaradas por los profesores, van formándose, desarrollándose y diferenciándose a lo largo de un prolongado proceso de experiencias, aprendizajes, contrastes y reflexiones sobre la práctica propia y sobre los relatos ajenos, en un continuo proceso de experimentación de la teoría y transformación de los conceptos como consecuencia de la reflexión sobre la práctica.

- Las dimensiones del pensamiento saturadas de matices ideológicos y cercanas al pensamiento del sentido común no pro-

ducen diferencias notables y a veces ni siquiera significativas entre la muestra experimental "A" y la muestra de contraste "C". Además del influjo de los factores que identifican la muestra "C", debe sugerirse para estos componentes la incidencia de otros factores más básicos que, en alguna medida, se encuentran también presentes en los individuos que componen las muestras "A" y "B".

- Las dimensiones que abarcan aspectos más especializados y complejos del pensamiento pedagógico, aquellos aspectos que definen y singularizan la profesión docente (contenidos del currículum, experiencias de aprendizaje, organización escolar...), sí provocan diferencias muy notables y por supuesto significativas entre los valores promedios de la muestra "A" y de la muestra "C". Existe pues, un conocimiento especializado que se requiere como condición necesaria aunque no suficiente para el desarrollo de aspectos del pensamiento pedagógico más elaborado y diferenciado. Cabe sugerir que este pensamiento elaborado y diferenciado se forma a partir de la reflexión sobre la experiencia profesional, o, al menos, que ese pensamiento especializado lo muestran solamente aquellas personas que poseen práctica profesional, conceden importancia a la formación pedagógica continua, y se preocupan por la mejora permanente de la calidad de la enseñanza, participando activamente en experiencias de reforma e innovación.

- Las dimensiones del pensamiento pedagógico que se refieren a las funciones y problemas didácticos de la evaluación de los alumnos son las que aparecen menos desarrolladas y elaboradas incluso en los profesores en ejercicio que componen la muestra "C". Parece ser el último reducto de la autoridad docente, que todo profesor se resiste a abandonar por miedo a quedarse a la intemperie de las fluctuaciones y acontecimientos de la rica vida del aula.

Es la última resistencia del pensamiento no cuestionado, no reconstruido a la luz de las experiencias y de las potentes formulaciones teóricas.

- Por último, existe una cierta y generalizada expresión de insatisfacción profesional tanto en los profesores experimentados como en los futuros profesores. Resultado tanto más preocupante si tomamos en consideración la peculiaridad de las muestras estudiadas: futuros profesionales que no han sufrido todavía los desengaños de la práctica, y profesionales con una clara historia de motivación vocacional y dedicación activa a la renovación y cambio en favor de la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Barquín J. (1989) Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- CALDERHEAD, J. (1983) Research into teachers' and student teachers' cognitions: exploring the nature of classroom practice. Paper presented at the AERA annual conference, Montreal.
- CALDERHEAD, J. (ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. Holt, Rinehart and Winston, London.
- PEREZ GOMEZ, A.I. y GIMENO SACRISTAN, J., (1989) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- PEREZ, GOMEZ A.I. (1988) El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado, en Aurelio Villa. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea
- PORLAN R. (1989) *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*, Basic Books INC Publishers, Nueva York.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.
- ZEICHNER, K.M. (1979) The Dialectics of Teacher Socialization. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education, Orlando.
- ZEICHNER, K.M. y TABACHNICK, B.R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 11,1, 1-25
- ZEICHNER, K. (1990). Contradictions and tensions in the profesionalization of teaching and the democratization of schools. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Boston, April.

SUMMARY

This paper is part of a large research about the development of teacher's thinking, their basic dimensions and principals factors of development. Specially this paper offers the results of a survey research trying to test the influences of the pre-service secondary teacher training courses on teacher thinking and believes in Spain.

RESUMÉE

Cet article fait partie d'une plus ample recherche dont l'objectif a été de se rapprocher de l'analyse de la pensée des professeurs, de sa structure et dimensions, en vérifiant, en même temps, les possibles effets des cours de formation initiale des professeurs de Secondaire et l'expérience professionnelle dans la pensée pédagogique de ces professeurs.