

UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
SECRETARIA GENERAL

Queda registrada esta Tesis Doctoral  
al folio 139 número 94 del libro  
correspondiente. 18 SET. 1989  
Sevilla,

El Jefe del Negociado de Tesis,

*Olivera Laffitte*



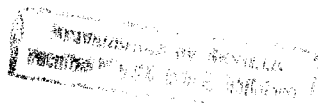
ANALISIS DEL PENSAMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

UN ESTUDIO A TRAVES DE LA METAFORA

Volumen II

por

Pilar Mingorance Díaz



CAPITULO III - RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

## 1 - INTRODUCCION

Por todo lo que llevamos dicho, está claro que se trata de un estudio sobre Pensamiento de los Profesores, siguiendo un modelo Etnográfico y una metodología Cualitativa, bajo una perspectiva naturalista que intenta llegar a los sujetos en su contexto propio para describir e interpretar desde allí lo que piensan. Nos enfrentamos a un tipo de situación práctica en la que el profesor hace uso de sus creencias y teorías. Lo hace de una forma espontánea, poco organizada, ya que la presentación de la metodología no es directiva, pero no por ello el profesor carece de reflexión.

Pero la forma de realización de este trabajo nos ha llevado a plantearlo así, porque los problemas de la práctica son algo cuya solución se encuentra actuando desde dentro de esa misma práctica. Toda práctica necesita justificarse, por ello, no es algo sistemático y ordenado, lo que no implica que sea algo irreflexivo. La metodología utilizada en el seguimiento del problema, nos ha permitido detectar esto mismo: que la práctica dejada a su fluir diario se convierte en algo rutinario y cotidiano, y que para los mismos actores que la viven, llega un momento en

que pierde el significado que para ellos pueda tener; y el hablar de ello no tiene ningún interés porque es lo que se hace todos los días. Cuando se pregunta por su justificación, pero no bajo marcos teóricos, sino desde su propio pensamiento, entonces se dan cuenta de que es posible encontrar ese significado. Al preguntar al final del trabajo a los sujetos para qué les ha servido esta experiencia de la investigación, resulta que todos, los profesores con experiencia y los profesores sin experiencia, dicen lo mismo: les ha servido para darse cuenta y reflexionar sobre su propia práctica, que de otra forma no lo hubieran realizado. La situación de intentar hablar sobre lo que han hecho les permite darse cuenta de su propio pensamiento; y en esta actitud reflexiva se van dando cuenta de la influencia que tiene para ellos el contexto en el que trabajan, como estructura organizativa y cultural, y cómo influye la situación particular que viven, en sus opiniones y comportamientos; y por ello cómo su pensamiento puede cambiar según la situación que estén viviendo.

Hemos utilizado, en este estudio, las notas de campo que se realizan a través de la observación participante, las entrevistas con los sujetos, y otros documentos, que nos han llevado a la comprensión de su práctica concreta. Hemos recogido muchos datos, pero a la

hora de agruparlos para su estudio nos hemos centrado sobre todo en las expresiones personales de los sujetos sobre su propia práctica. Expresiones ideosincráticas, metafóricas o no, pero siempre dentro de su propio contexto personal.

Existe en la actualidad un gran interés por los estudios de escuelas y aulas para la interpretación del currículum y de los métodos de enseñanza, pero lo que le da un valor etnográfico a esta investigación es que está basada en la observación y el análisis del habla de los profesores. Es decir, se trata de encontrar las expresiones personales propias de los sujetos, en su habla originaria, tratando de conjuntar en categorías estas expresiones y darlas una interpretación significativa desde sus mismos sujetos; por ello las entrevista final de síntesis busca la conformidad de los profesores sobre la significación y comparación que ha realizado la investigadora para llegar a un consenso significativo.

Hemos utilizado para su estudio diversas claves:

**a) Claves temáticas.** que se determinan sobre lo que hablan los profesores cuando intentan justificar su enseñanza. Se trata de encontrar conceptos significativos en la mente del profesor; y, según esto, hemos puesto las categorías que nos han servido para localizar sus esquemas, y hemos dejado los conceptos en sus propios términos, palabras comunes que

han ido saliendo en las conversaciones; por ejemplo, el profesor habla de niño muchas veces no de alumno y nosotros respetamos su forma de expresarse.

b) **Claves contextuales**, que son elementos que surgen del hecho de compartir una misma situación; por ello, presentamos a los sujetos dentro de un contexto significativo y organizativo para que en él se puedan entender determinadas expresiones.

c) **Claves prácticas**, que surgen de la propia situación concreta, y que en sus comentarios emanan en ese aula y con esos niños; si ocurriera en otro lugar probablemente podrían ser diferentes los hechos y el lenguaje.

d) **Claves personales**, que derivan de la propia personalidad del sujeto, de su propio estilo lingüístico, que le dan estilo propio.

## 2 - PRESENTACION DE LOS HALLAZGOS

Una vez realizada la descripción del proceso metodológico y de la muestra, pasamos a describir los estudios de casos de que consta el trabajo.

Los casos están presentados desde su contexto, por

eso identificamos dónde trabaja cada uno de ellos. Describimos el escenario de conducta (objetivamente) y también la percepción que de él tienen los sujetos. Pasamos a relatar su guión de clase, siguiendo un cuadro general de comportamientos que se han acumulado desde la observación participante. Con él se intenta localizar su modelo de enseñanza, con una interpretación objetiva, que nos permita situarnos en un primer marco conceptual desde el que comienza a desarrollar cada acto de enseñanza. Lo que hacen los profesores se deriva de un marco conceptual: su pensamiento orienta su conducta; éste es un principio fundamental en el que se basa el Paradigma de Pensamiento de los Profesores.

Cada caso lo describimos a través de unos esquemas lingüísticos agrupados en los temas que nos han servido para la categorización del pensamiento, y que han supuesto un ajuste entre lo que ha dicho el profesor y lo que quiere decir. En estos esquemas se resaltan las expresiones propias de cada caso, y llevan al lado un relato de los mismos tratando de respetar al máximo la propia personalidad y habla de cada sujeto, para que desde la lectura de su discurso se puedan identificar los sujetos diferentes. Estos esquemas se han comentado con los sujetos y les resultan muy gratos; opinan que son suyos, pero que personalmente les hubiera sido difícil realizar

esa tarea de síntesis. Por ello, queremos resaltar que la observación participante y las entrevistas continuadas con los sujetos son necesarias; creemos que no se pueden localizar los mismos datos en unas cuantas sesiones, en las que se les pregunte directamente a los sujetos sobre los mismos temas con una especie de cuestionario, ya que al ser sucesos rutinarios necesitan de un proceso lento durante el que puedan ir perfilando su pensamiento por la reflexión continuada. Concluimos por ello, que la reflexión sobre la propia práctica es un proceso entre el investigador y el profesor en la línea de la investigación-acción; es preciso "charlar" para conocer y después ayudar a interpretar a los mismos sujetos sus acciones y sus pensamientos.

Después de la reflexión hay una larga tarea de análisis y síntesis.

Análisis del material en el que se van sopesando las estructuras significativas de temas, preguntas, respuestas y expresiones que son espontáneas y repetitivas, porque surgen del sujeto, no en el momento de la realización de un test, sino en una charla coloquial y amigable con un interlocutor conocido y que está entendiendo lo que le dices. Todos los esquemas que se presentan, al final de cada caso se agrupan en uno general que llamamos "**Universo conceptual**", que es una síntesis



representativa de cada sujeto y del que hacemos una lectura al lado según cada caso.

Análisis interpersonal entre el profesor y la investigadora en un intento de sopesar los significados localizados y lo que puede entender el sujeto. Este aspecto es tremendamente reflexivo, porque expresiones que en un momento no se habían pensado demasiado se van haciendo conscientes desde la reflexión y la acción.

Análisis comparativo entre el profesor con experiencia y el alumno de prácticas sin experiencia en el mismo contexto significativo; para intentar, a parte de la propia personalidad, sopesar el valor de la experiencia en la formación del profesorado, y las posibilidades para una buena organización de las prácticas docentes de los alumnos de la Escuela de Magisterio. Después de cada caso, el profesor y el alumno de prácticas, añadimos un cuadro que presenta con sus propias expresiones, siguiendo la temática expuesta, lo que dicen uno y otro, y se intenta comparar también -en lo que sea posible- con el colegio.

Análisis de metáforas comunes de la enseñanza. Se trata de presentar las metáforas que se repiten y su significación, intentando buscar su origen; metáforas que han emergido durante este trabajo y que se han podido recoger. Se trata de averiguar lo que es más generalizable

del pensamiento práctico del profesor en el contexto del profesorado de Sevilla, para saber cuál es la cultura profesional que rige la práctica docente.

### 3 - ESTUDIO DE CASOS

#### 3.1 - ALEJANDRO

Ha trabajado en el Colegio A desde el curso 1976-77, al salir de la Escuela de Magisterio, y siempre en Ciclo Inicial. Se ha encontrado muy identificado siempre con la línea de trabajo del Centro, y por ello se siente parte integrante del mismo, trabajando con gran entusiasmo y espíritu de innovación.

##### 3.1.1 - Escenario de conducta

El escenario de conducta, según SHAVELSON (1986), es un tipo de esquema que puede tener utilidad en la descripción del conocimiento de los profesores. Representa la organización de las personas y objetos en un esquema espacial. Constituye un inventario de objetos y lugares. Se considera importante para describir el conocimiento de los profesores sobre la estructura de las actividades que tienen lugar en el aula y que tienen relación con el concepto enseñanza-aprendizaje.

## ESCENARIO DE CONDUCTA

AULA DE ALEJANDRO

2º de E.G.B.

N= 37

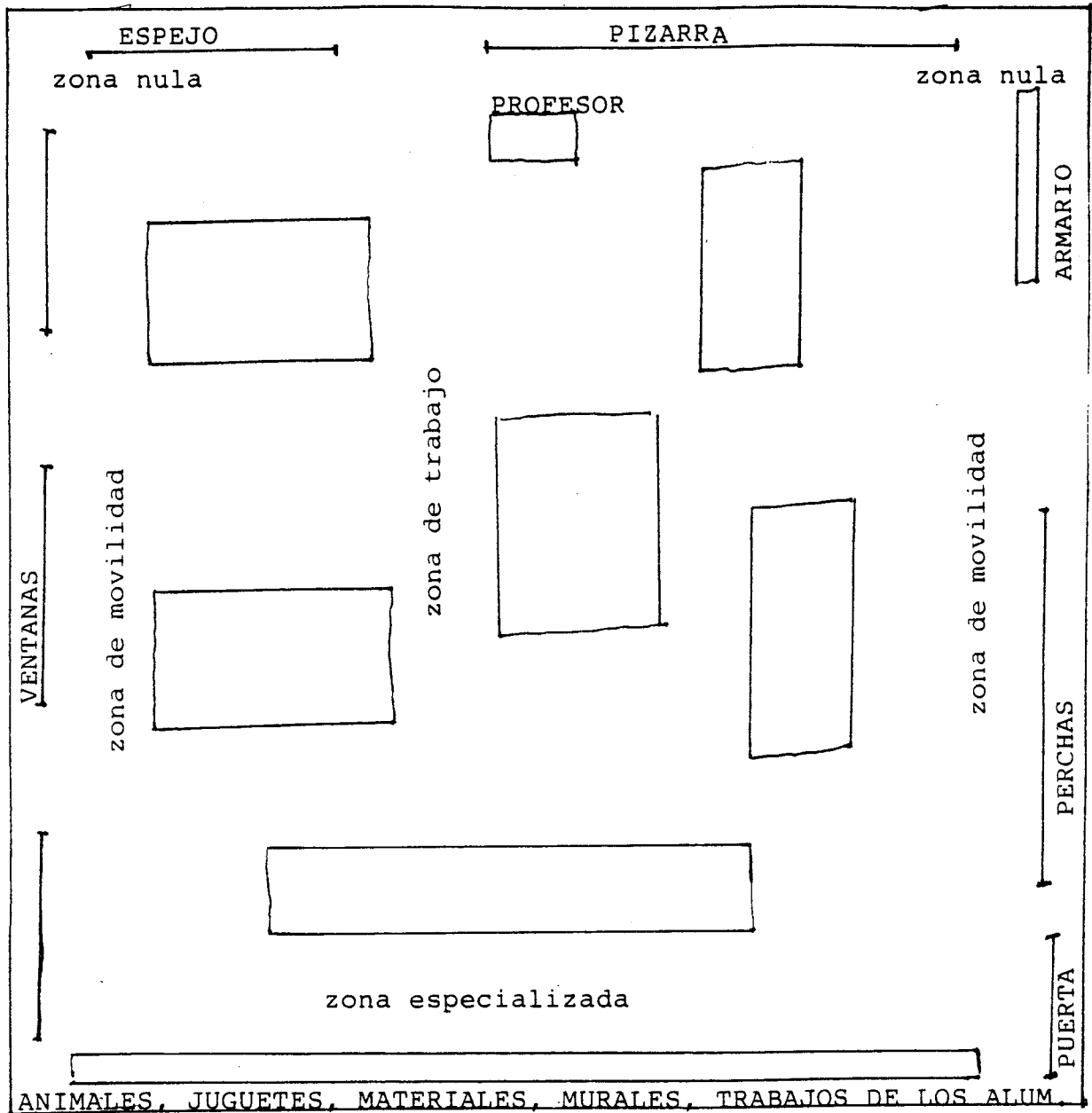


Figura 12

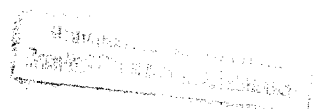
Nota: este plano se ha realizado en base a las notas de observación y no tiene en cuenta para nada las medidas y la proporcionalidad.

El aula es el lugar donde se realiza el proceso educativo. Tiene unos límites muy precisos, determinados por las paredes y ventanas. Pero en la mente de Alejandro lo que menos importa del aula es el tamaño, lo que le interesa es la actividad que se realiza en ella y sobre todo el material existente en ella, que hace posible que se hagan determinadas cosas. Apunta que las mesas de que dispone son muy poco prácticas ya que ocupan mucho sitio, y le gustaría tener unas más adecuadas para el tipo de actividad que él realiza, en la cual el movimiento de los niños es muy importante.

En la figura 12 aparece el esquema espacial del aula de Alejandro. Para describirla transcribo las notas que en su Memoria de Prácticas ha recogido María (Abril 1987, p. 11-14) en cuanto que coinciden con mis notas de campo:

"La clase en la que me encontraba era amplia y luminosa. Había 35 niños que fueron diciendo uno a uno sus nombres. Los niños están agrupados en las mesas de 6 en 6. Las bancas se disponen mirando a la pizarra, ésta es enorme y coge casi toda la pared, situada a una altura apropiada para los niños. Hay un espejo muy grande, y advierto que es un elemento importante, que no debe faltar en una clase de niños con edades entre 6 y 7 años.

Hay en la clase distintos rincones, todos ellos con el sello personal de los niños, una pequeña biblioteca con muchos cuentos y también juegos. El rincón que cobra vida es el de los



animalillos: un acuario, peces, tortugas, un montón de botes de comida; alguna vez han existido también ratas.

Los juguetes tienen también su sitio en la clase, están amontonados en la parte final; son generalmente los que traen los niños de sus casas, y sirven muchas veces, sobre todo para primero -y más a los nuevos-, para irse adaptando al colegio, ya que son objetos que les resultan familiares y queridos. Alejandro, refiriéndose al rincón de los juguetes, nos dirá que lo usa para que puedan jugar libremente los que terminan la actividad, pero me preocupa, dice, que jueguen siempre los mismos, aquellos que saben y que terminan antes. Pero también el ritmo de trabajo no depende sólo de las posibilidades, sino de las ganas que el niño tenga ese día y entonces puede que sea un argumento, o bien un motivo para que el niño sepa que si termina un poquito antes puede tener como premio jugar con el juguete que prefiera.

Un mostrador recorre la parte trasera de la clase. Este es el verdadero "campo de acción". Sobre él hay dibujos, collages, plastilina, ceras, etc. Encima está el corcho en el que están colgados trabajos murales realizados por el profesor y los alumnos.

El lavabo es una parte importante de la clase, en un ángulo al final. Hay, también unas repisas de manpostería que cogen toda la pared lateral y son verdaderos talleres para los niños. Hay macetas, un montón de elementos cotidianos que son aportados por los niños, como rollos de papel, cilindros de cartón, cajas, botes, tijeras, bolitas de papel hechas por ellos mismos, botes de cola...; hay además un montón de colecciones como chinitas, conchitas..., les encantan las colecciones".

Lápices, gomas y sacapuntas, que durante el día se distribuyen por los responsables de cada grupo, forman también parte de este "mundo de las repisas".

Cada espacio de la clase cobra vida por las

creaciones, por los objetos que forman parte de la vida del niño. Una diana, un termómetro, y un reloj parado son los únicos objetos colgados que advierto que no hayan sido creados por los niños.

Lo que sí hay son amplias ventanas que dejan entrar mucha luz, y tras las ventanas de la clase la naturaleza.

A lo largo y ancho del espacio hay unas cuerdas donde se cuelgan sobres grandes de colores que contienen las palabras claves del Método Global de lectura que emplean, y donde los niños van guardando las palabras que han ido saliendo en los ejercicios de Lenguaje. Estas cuerdas son un verdadero tendedero, donde también se cuelgan diversas cosas, como murales, un muñeco de papel de tamaño natural cuando trabajaban el cuerpo humano, y así diversos materiales relacionados con las actividades que hacen o con el tema que trabajaban en ese momento.

Después de esta descripción, analizaremos los espacios de la clase y su uso.

Desde luego, la zona central de la clase, aunque está ocupada por las mesas de los alumnos dispuestas en grupo y por la mesa del profesor, se convierte a veces en zona de trabajo colectivo: sobre todo cuando intentan construir algo o manejan algún material. Se puede decir que

el sentido de territorialidad no está definido; los niños invaden la zona del profesor y el profesor está constantemente en la zona de los alumnos.

Las zonas de movimiento, sin embargo, son los dos pasillos que quedan a ambos lados de la clase.

La zona del final es una parte de trabajo especializado, por los rincones que hemos descrito, ocupados por juguetes, animales, y materiales diversos que les permiten crear sus propios instrumentos.

La pizarra también se utiliza mucho en diversas actividades, sobre todo a la hora de corregir éstas, realizar operaciones, etc.; en ocasiones el profesor trabaja en ella con un niño individualmente.

Como zonas nulas, que apenas se usan, quedan los dos espacios al lado de la pizarra, el espejo y el otro rincón donde hay un armario. El espejo de la clase, nos comenta Alejandro, tendría sentido para dramatización porque al niño le gusta mirarse y es bueno para el esquema corporal. Necesita una individualización y orientación, y que se trabaje con él, y más condiciones que la clase no te da; es distinto en el aula de psicomotricidad en la que ocupa toda la pared. Y la verdad es que el espejo de la clase se usa poco, pero no porque no se deba usar, sobre

todo en Ciclo Inicial, sino porque yo creo que no existen condiciones para usarlo. Son 35 niños y el espejo es para uno. Decorativamente es bonito, hace la clase más amplia, le da profundidad y además hace la clase más luminosa.

El espacio de la clase de Alejandro está siempre en movimiento. Los niños tienen siempre cosas que manipular y con las que pueden realizar diversas creaciones, desde el texto libre, a un dibujo o una obra de teatro.

La colocación de los niños en clase no es muy rígida, incluso la movilidad de los grupos es grande. En la marcha de la clase es normal encontrar niños que se levantan por cualquier razón, y que incluso pueden salir de la clase con bastante facilidad, no es anormal encontrar algunos niños en el patio preparando y ensayando algo, aunque los demás sigan trabajando.

La colocación más común es, como apuntábamos, en grupos de 6 en 6 para la mayor parte de las actividades; pero cuando en matemáticas se trabaja con regletas o bien con los bloques lógicos, se ponen en el centro de la clase haciendo un hueco y separando las mesas. Esta colocación en coro se usa para diversas actividades, también para la asamblea, como una actividad especial para poder relacionarse y dialogar.

Hay momentos en que los alumnos se dispersan por



los distintos rincones especializados, bien para trabajos personales, o para recoger material, o cuidar a los animales, o jugar en el rincón de los juguetes.

En resumen, el escenario se adapta a las distintas actividades, según el espacio y según la colocación.

Dentro del escenario los materiales que se encuentran en el aula cobran una particular importancia. Para Alejandro lo más interesante del aula es el material, que son los instrumentos más importantes de aprendizaje; pero opina que, en general, el profesorado no sabemos utilizar dicho material, y es una de las cosas que se va descubriendo por propia experiencia. Considera muy importante el material familiar que los niños traen, como los juguetes u otras cosas que en cierta manera son inservibles, pero que les permiten crear usos nuevos. El problema del material en la clase es que hay que utilizarlo por todos, y todos deben participar, por ello es necesario organizarlo bien para conseguir los objetivos. Es necesario disponer de una buena gama de objetos, que se pueden ir seleccionando según la conveniencia, recortando aquí y allá. El objetivo es sensibilizar al niño con respecto al tema que sea. Es un instrumento de socialización poderoso y de acción. Se les educa en la forma de usarlo, en el respeto a los demás. Aquí plantea el problema de los

instrumentos escolares socializados, de los que no es partidario porque precisamente pueden atentar contra ese respeto que se debe a los demás respetando sus útiles de trabajo. En relación con este aspecto se necesitan normas, pero se pueden poner entre todos aprovechando las ideas de todos.

### 3.1.2 - Guión de conducta

Una vez presentado el escenario, necesitamos exponer lo que allí se hace habitualmente. El escenario nos permite conocer cómo se distribuye el espacio, y cómo se usa. El guión supone una representación esquemática de la vida cotidiana del aula. Hace más referencia a las acciones y a la sucesión de hechos.

En el guión siempre aparece la entrada. Alejandro lo denomina con la idea de situación, empleará una metáfora referida a la actividad como "montar la situación". Implica los rituales de colocación de las personas y objetos según las actividades que se quieran realizar. Por eso la entrada significa dos cosas: colocar a las personas, y repartir los materiales necesarios.

Siguiendo la figura 13, inmediatamente se compone la acción, la cual incluye la definición de la situación

GUIÓN DE CONDUCTA

<p>ENTRADA: Reparto de Material. Colocación de los alumnos</p>	<p><u>1</u></p>	<p><u>2</u></p>
	<p>MOTIVACION Busca una conver- sación interesante para los alumnos INDAGACION</p>	<p>Conceptos claves que se quieren transmitir COMUNICAR PRESENTAR ACLARAR TRADUCIR</p>

<p><u>3</u></p>	<p><u>4</u></p>	
<p>Actividades sobre el tema ANALISIS</p>	<p>COMPARAR DIFERENCIAR REPETIR</p>	<p>Corrección o entrega CONTROL</p>

Variables:

<p><u>Actitudes de valoración</u></p>	<p><u>Manipular materiales</u></p>	<p><u>Ejemplos y aplicaciones a otras áreas</u></p>
<p><u>Escribir pala- bras en la pi- zarra</u> Textos Experiencias</p>	<p><u>Controlar en la pizarra a un alumno solo</u></p>	<p>Profesor Roles Alumnos</p>

Zonas de Trabajo:            mesas  
                                  Centro de la clase  
                                  zonas especializadas

Los materiales son utensilios diversos según la actividad

que viene determinada por el tema. El objetivo de Alejandro en este momento es meter a los niños en el tema. ¿De dónde procede, en última instancia?, de la mente del profesor, pero en su habilidad está el llegar a ello sin que los niños se sientan forzados a tragarse algo que no les gusta.

Se inicia la primera escena a través de una conversación dirigida, mientras los niños "calientan motores", para comenzar la acción. En esta conversación inicial los niños van aportando sus ideas, que sirven como medio de interrogación e indagación de aquellos aspectos que les son conocidos o que no; tanto si se necesita manipular material, como es el caso de las matemáticas, como en el caso de las sociales donde se debe conectar con las experiencias que tienen, y de esta forma irles orientando hacia aquello que se considera más necesario en aquel momento. El paso hacia lo nuevo comienza con un "si queréis..."

El núcleo clave del tema viene determinado por conceptos que ese día se quieren trabajar (ésta es la esencia de la planificación del profesor), y viene después la presentación, información, aclaración, comunicación, y traducción de todos aquellos aspectos que sean nuevos. En este punto central el ritmo y sucesión de hechos depende de la dinámica que vaya presentando la clase. El profesor

intenta ayudar a descubrir, pero el niño tiene que responder con una actitud de búsqueda.

Recoge, sintetiza, y da una visión concreta. Quizá en este momento está el punto clave de la continuación del guión. Si no se tiene claro el guión o no se sigue una finalidad determinada, uno se pone a dar vueltas y se puede venir abajo "todo el tinglado", o se rompe el ritmo de la clase, y hay que reducirlo o buscar aspectos alternativos, y cuando no se dispone de ellos entonces viene el momento de la improvisación.

Después vienen las actividades del tema, se realizan en un folio que ha preparado el profesor y que todos en un momento tienen encima de la mesa; en algunos casos (en matemáticas) para realizar estas actividades necesitan disponer de algunos materiales, como son regletas, plantillas u objetos individuales.

Necesariamente los alumnos tienen que solucionar algún problema práctico que les permita comparar, diferenciar, analizar, utilizar, expresar y realizar algún tipo de operación que les ayude a descubrir algo nuevo. "Hay que conseguir que el niño interiorice lo que hace".

Y como salida viene el control que permite valorar y verificar lo que han realizado los alumnos. Se puede

hacer con carácter individual: el profesor va pasando por las mesas y revisa lo que ha hecho cada alumno, y les permite hacer algo de libre elección, o bien tienen que rectificar lo que no ha sido conseguido; a veces la corrección se realiza en la pizarra para que todos se vayan dando cuenta de sus propias realizaciones.

Repasando las notas de campo y las creencias que sobre la enseñanza tiene Alejandro, junto con los objetivos prioritarios que se propone, podemos identificar el Modelo de enseñanza que utiliza y lo englobaríamos en el que se define "El trabajo de grupo como proceso democrático" según JOYCE y WEILL (1985, p. 239), con la idea básica del hombre como ser social, y por tanto dentro de los procesos sociales, basado en el grupo como elemento democrático.

El planteamiento general del Colegio sigue esta misma línea en cuanto a destacar los aspectos de la sociabilidad, dentro de la libertad y la responsabilidad, que es lo que mejor nos puede dar la imagen de una sociedad democrática.

Una vez presentado el sujeto y su escenario, tanto como su guión de conducta que nos lleva a la definición del modelo de enseñanza, pasamos a recoger de su discurso didáctico sus propias expresiones, que por su valor metafórico y analógico nos permitan comprender su enseñanza

y el conocimiento que ha ido adquiriendo por el ejercicio.

### 3.1.3 - Clasificación de las metáforas.

En la figura 14 aparece la clasificación de las metáforas de Alejandro con arreglo a la clasificación de LAKOFF y JOHNSON (1986).

Metáforas de carácter orientacional aparecen pocas. Esto puede tener el significado de que el escenario, en el caso de Alejandro, es poco rígido y los valores espaciales no aparecen demasiado adscritos a determinadas circunstancias, ya que los problemas de este tipo en el Colegio están solucionados. Por ello la disciplina tiene que ser "saber moverse", "ir de arriba para abajo", "de acá para allá". La disciplina está en función del aula, de las actividades que se realizan; saber situarse es una meta importante de conducta en el aula.

El profesor, por otra parte, necesita estar a nivel del niño, porque considera que hay dos planos, el del adulto y el del niño, y es necesario ponerse a su nivel para que en definitiva todo parezca un juego de niños.

Cuando el profesor no tiene muy claro dónde tiene que ir (planificación) está dando vueltas, en el sentido de

CLASIFICACIÓN DE LAS METAFORAS DE ALEJANDRO		
ORIENTACIONALES	ONTOLOGICAS	ESTRUCTURALES
"La disciplina es moverse adecuadamente para arriba y para abajo"	"Los niños se meten en el tema"	"El profesor es un buen recuerdo"
"Es moverse de acá para allá"	"La arquitectura del colegio te ayuda"	"El colegio es una empresa"
"Saber situarse"	"Recoger la clase"	"El profesor ayuda al niño a descubrir"
"El profesro se pone a la altura de los niños"	"Sacar todo el partido posible de una actividad"	"El niño puede boicotear la clase"
"Saltar en el tema"	"Me enrolló demasiado"	"El profesor lleva un mensaje a sus alumnos"
"El profesor está en un plano y los niños en otro"	"Coger al toro por los cuernos"	"Aprender es progresar"
"Estar dando vueltas en la actividad de la clase"	"La programación no es un panfleto"	"Los niños son capaces de interiorizar lo que hacen"
	"Programamos actividades tipo"	"Cada profesor tiene su toque especial"
	"Se queman muchas energías en las relaciones interpersonales"	"La dinamica de la clase te pide lo que tienes que hacer"
	"El material es un instrumento de aprendizaje indispensable"	"La organización es un caos"
	"En la mente del niño cabe todo y no cabe nada"	
	"Montar una situación"	
	"Engancharles en el tema"	

Figura 14



que su dirección viene marcada por los objetos concretos.

Las metáforas orientacionales tienen que ver con las coordenadas espaciales y tienen su base en nuestra experiencia física y cultural, y dentro del aula el espacio y el movimiento son las experiencias cotidianas. La base conceptual de todas estas metáforas orientacionales está relacionada con el tema de "montar la situación" que es la forma de definir Alejandro la actividad docente. En este montar la situación nos encontramos con un elemento importante que es la colocación, cada cosa debe tener un lugar. La preocupación, por tanto, no es tanto el silencio, sino que cada cual debe ocupar el sitio que le corresponde y debe situarse aquí o allá, para llegar a determinar cuál es el más adecuado según la actividad que se vaya a realizar. Por ello las metáforas orientacionales, en este caso, tienen que ver más con el aquí y el allá, en este lado y en el otro, que con la relación de la experiencia arriba y abajo.

En cuanto a las metáforas ontológicas que nos ponen en contacto con objetos y personas, se ve clara, en primer lugar, la idea de la mente considerada como un recipiente, la mente del niño como un receptor, por eso habla de "meter a los niños en el tema", "que cojan el mensaje", y que se resume en la idea de que "en la mente del niño cabe todo y

no cabe nada".

La base experiencial en las metáforas va más allá del espacio físico. Nuestra experiencia tiene que ver con objetos y a través de ellos se nos permite razonar sobre ella. Desde luego nos sirven para referirnos a ciertos aspectos que de otra manera no podríamos definir, como es el caso presente de la mente del niño; y también otros aspectos como el considerar la clase como una entidad, que tenemos recogida o no; el Colegio como una persona que ayuda; la actividad y los conceptos como elementos que se pueden manipular.... ya que en el lenguaje científico le es difícil definir, y lo hace con referencias a entidades más manejables.

Las metáforas estructurales son las que proporcionan la fuente más rica de elaboración, nos permiten utilizar un concepto más estructurado y claramente delineado para estructurar otro.

Aquí surge el concepto de aprendizaje como un progreso y el Colegio como una empresa, la dinámica de la clase y el rol del profesor.

En este apartado se encuentran las elaboraciones más importantes de la mente del profesor, como una capacidad de pensamiento creativo, capaz de explicar la

realidad, y que ha sido elaborado a través de su propia experiencia.

#### 3.1.4 - Categorización de las metáforas

El sistema empleado en el análisis de contenido del discurso didáctico, fue ir recogiendo unidades significativas e ir las agrupando según temas. Conviene aclarar que no todas las expresiones recogidas en estos esquemas tienen el mismo valor metafórico, sino que las hemos ido agrupando según su valor para la conceptualización del pensamiento del profesor.

Partimos de la experiencia que se ha ido formando día y día, y que para el pensamiento del profesor como práctico supone la base más importante de su aprendizaje. Los elementos que constituyen esta experiencia aparecen en la figura 15.

En el planteamiento del problema de investigación nos encontramos con el hecho de la experiencia. Entre los componentes de esta experiencia aparece la FIGURA DEL PROFESOR COMO SER PERSONAL, que, desde luego, influye en su propia experiencia. Aquí aparece Alejandro como persona que intenta progresar en su aprendizaje profesional, como persona comprometida en su profesión, y la necesidad de ir

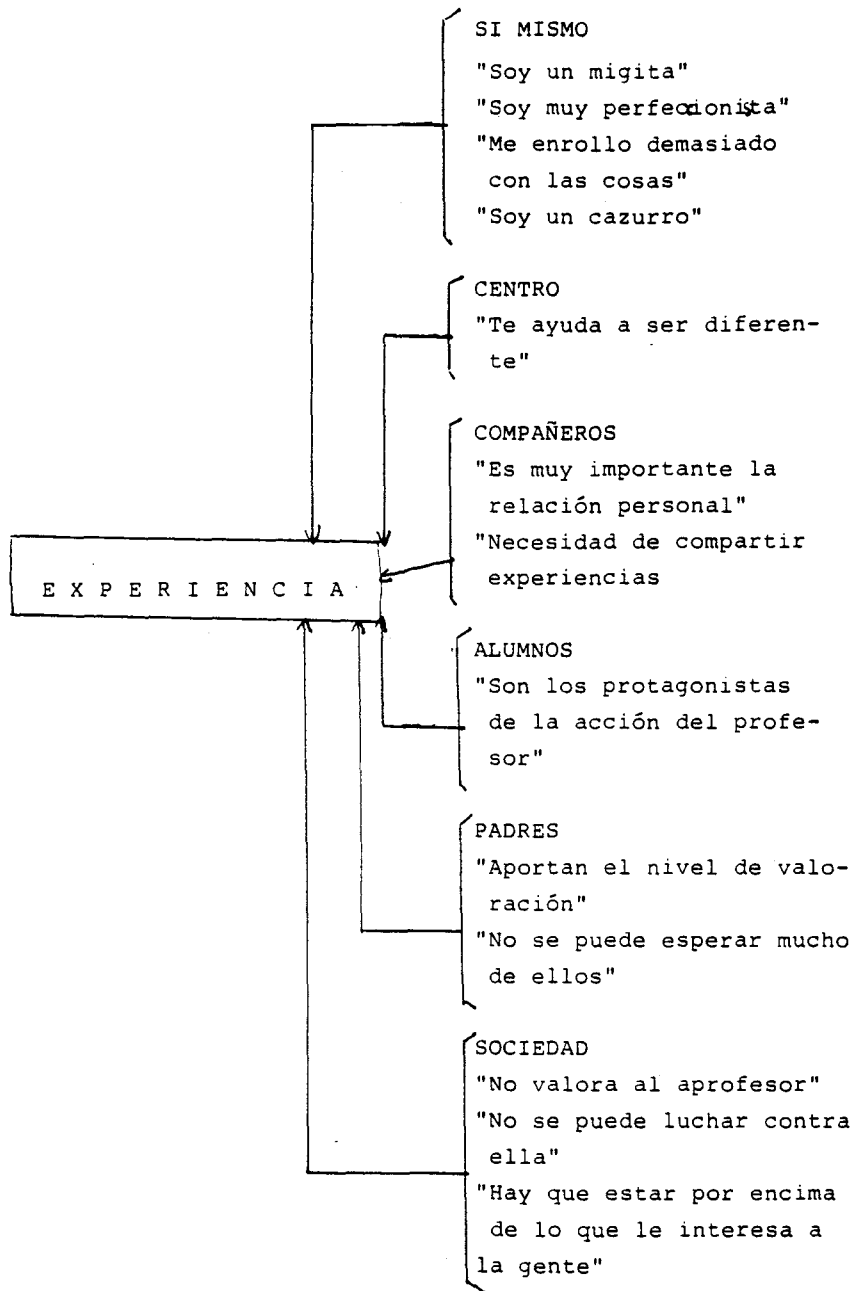


Fig.15 La experiencia en Alejandro

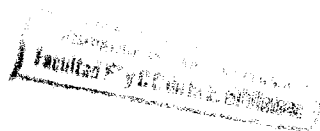
progresando y de ir alimentando su necesidad de innovación.

En el curso 1987-88 se queja de que por problemas personales no da ni el 30 % de sus posibilidades, y se siente cansado. En 1988-89 se encuentra renacer de nuevo; le han ayudado dos cosas: pasar a un curso nuevo en Ciclo Medio, y volver a empezar con la idea de realizar proyectos nuevos que le permitan irse perfeccionando.

- EL CENTRO

El Colegio en el cual el profesor desarrolla su labor profesional es importante. Sería bueno establecer una relación entre el tipo de Centro y el estilo docente. La experiencia de Alejandro en el Colegio A es determinante de su quehacer profesional. Tiene dos metáforas que engloban de lleno esa relación:

El Colegio es una empresa, no porque produzca dinero, ni porque funcione de una manera demasiado mecanizada, ni estereotipada, sino porque se siente responsable de ella. El hecho de estar organizado en régimen de cooperativa creo que influye en ello. Pero después afirma: En el Colegio me encuentro como en casa. Es una prolongación de la vida familiar, en cuestión de relaciones personales. Creo que es interesante tener en



cuenta que algunos de los profesores del Colegio llevan más de 10 años juntos, y el contacto, los problemas, las horas que pasan juntos, y las reuniones que tienen al cabo del año, hacen que convivan más que con su propia familia (figura 16).

Dentro del Colegio la arquitectura ayuda mucho, en cuanto que es un lugar abierto con bastantes facilidades de contacto libre con el exterior. E incluso sus paredes están a disposición para hacer al cabo del año la decoración que se prefiera. Y no podemos olvidar aquí la variedad de espacios que posibilitan diversas actividades, como ya hemos descrito anteriormente.

Su propia historia en el estilo pedagógico, dice Alejandro, ayuda a ser diferente. Y desde luego se trabaja, aunque en un régimen abierto en el que no se controla demasiado, ni se exigen determinadas cosas, como libros de texto .... o el uso de unas determinadas técnicas. No se mete en los asuntos propios del profesor.

La responsabilidad, necesariamente se asume a través del trabajo en equipo, y por ello, la organización -dice Alejandro- es un problema, se queman muchas energías en eso. Por esta razón, la relación personal que por una parte es buena, por otra conduce a roces y problemas.

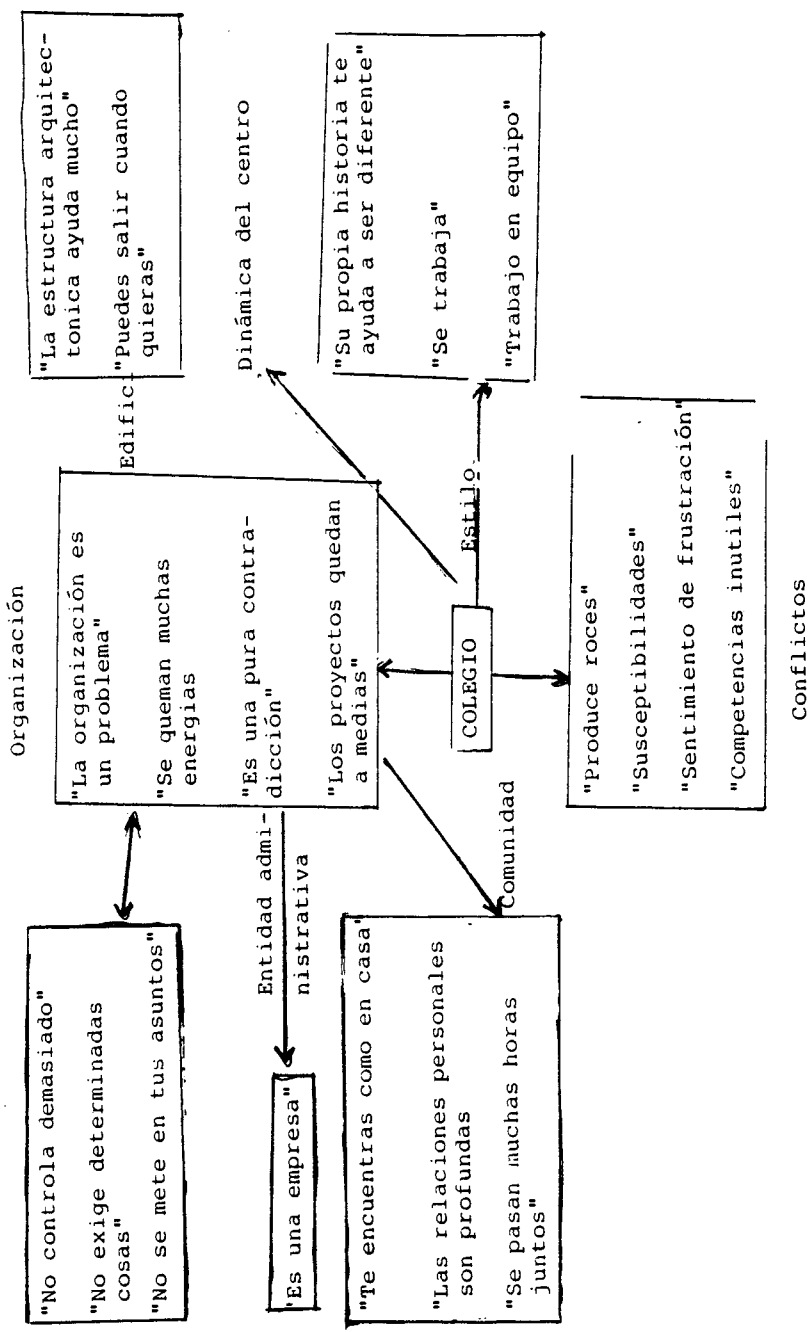


Fig.16 El Colegio de Alejandro

Otro apartado en la descripción de la experiencia son los COMPAÑEROS. Este término adquiere significado fundamentalmente por el trabajo en equipo. El Director es un cargo rotativo que asume cada año un profesor. El Colegio -según Alejandro- es un caos. Y se explica: por el problema de los conflictos internos, las susceptibilidades, la competencia. Hechos que consumen muchas energías que debían utilizarse para el avance profesional, porque todos no están en la misma disposición.

Todo es una pura contradicción. Se pueden realizar proyectos, se plantean aspectos a mejorar, pero luego queda el sentimiento de la frustración y de la inutilidad. Es un "quiero y no puedo, y un puedo y no quiero", que define claramente la situación de las relaciones entre compañeros, que en el curso 87-88 planteó una posición decadente y que parece que en la actualidad va mejorando. Todos los grupos y personas pueden hacer crisis, y las instituciones como éstas con más motivo.

LOS PADRES, y la sociedad a través de ellos, son otro de los componentes de la actividad profesional del profesor. Ellos son los que aportan el nivel sociocultural del Centro, e influyen en la definición de objetivos educativos y en la valoración de lo que hace o logra el Colegio.



En el Colegio A la colaboración de los padres se plantea de una manera importante. Sin embargo, considera Alejandro que, salvo excepciones, el trabajo profesional del maestro no se valora socialmente; y, a veces, la necesidad de trabajar juntos le lleva a decir que no se puede esperar mucho de los padres, e incluso en las cosas en las que más se necesita la colaboración no se encuentra la forma de conjuntar esfuerzos (por falta de interés de los padres), por lo que no se consigue nada positivo.

Frente al tema de la sociedad actual y los problemas educativos que plantea, Alejandro opina que no debe dejarse llevar, e ir adonde a la gente le interesa. Es conveniente plantear el problema de forma profesional con sus propios objetivos y estrategias, aunque en algunos momentos o campos no coincida con los padres, pero desde luego es imprescindible estar en contacto, aunque hay que "estar por encima de lo que le interesa a la gente".

Pasamos a revisar los constructos relacionados con los verdaderos actores de esta obra (Figura 17).

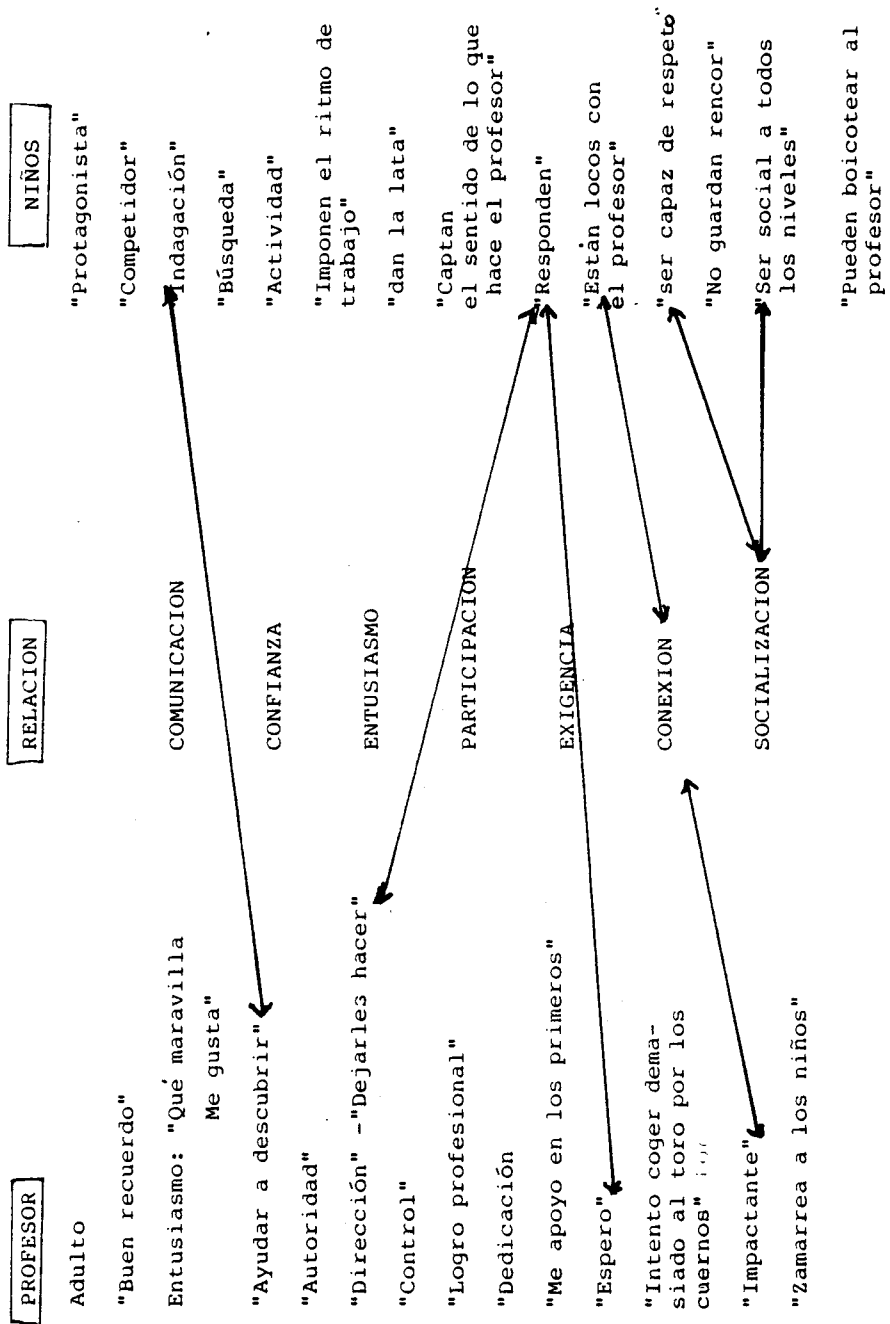


Fig. 17 Las relaciones personales .Alejandro

- NIÑOS

No los llama alumnos. Y desde luego es lo primero que aparece en la experiencia de un profesor: los niños. Son "los protagonistas de su acción", son los que van perfilando y planteando a diario la actividad escolar. En los primeros contactos con la realidad escolar no hay ni objetivos, ni actividades, sino niños con los que hay que trabajar.

La acción docente viene estructurada por la relación que el profesor establece con los alumnos y por las interrelaciones entre ellos.

Los niños son, desde luego, los que imponen el ritmo al trabajo del profesor, y él debe ponerse a su altura sin desprenderse de su rol de adulto, aunque en algunas circunstancias haga el payaso, o diga tonterías.

En la mente del niño, dice Alejandro, "cabe todo y no cabe nada", y por tanto debe ir situándose donde le ha tocado vivir. Por ello el elemento más importante es su ser social: mejor, su proceso de socialización.

"Son los protagonistas" del trabajo profesional, realizan las actividades, son respuesta al estímulo del profesor, y son quienes presentan el ritmo de la clase. Hay que tener en cuenta sus capacidades, pero también sus

ganas, que dependen del impacto que les proporciona el profesor. Son capaces de "estar locos con su profesor" y pueden captar lo que intenta hacer éste, y el profesor, por tanto, debe aprovechar al máximo lo que se presenta ante él.

La búsqueda y la curiosidad son cualidades que es necesario encontrar en los niños, o que es necesario estimular para la buena marcha de la labor docente.

Pero algunos momentos, "saben dar la lata", incluso poseen la habilidad de "boicotear" cualquier cosa y "jugar una mala pasada", aunque si se han establecido buenas relaciones "no guardan rencor" y para ellos, sobre todo en C.I., "el profesor es un buen recuerdo" más bien que una persona que les enseñó cosas.

#### - PROFESOR

Su concepción viene determinada por una serie de características. Desde luego es un adulto que tiene autoridad y que es el que va a dirigir el proceso de aprendizaje. Necesita, por tanto, saber a dónde va, aunque en algunos momentos les deje hacer y tomar decisiones. Controla en todo momento la situación.

Presenta un gran entusiasmo y entrega en lo que

hace y piensa, de forma que aparecen en muchos momentos apreciaciones personales como "me gusta", "me encanta", "¡qué maravilla!", todo es bonito, "todo tiene un valor". Y con ello pretende ser "impactante", una figura que sea capaz de contagiar para ayudar a descubrir, que supone siempre una actitud de trabajar con misterios o secretos personales.

Cree que el profesor debe tener "logros profesionales", algunos por lo menos, aunque la mayoría de las veces son muy escasos, pero espera conseguir algo, y en eso que considera que hace bien se apoya. Alejandro dice que, además, un punto de apoyo cuando inicia algún tema son los niños mejores, porque sabe que le van a responder, que no le van a dejar en la estacada; aunque confiesa que en algunas ocasiones se pasa, porque "quiere coger demasiado al toro por los cuernos".

#### - RELACIONES

Para Alejandro la clave de esta relación está en la confianza y la comunicación, no en vano dedica mucho de su tiempo a la conversación individual o grupal como un medio informal de su actividad que le permite ir dirigiendo el proceso. Habla mucho con sus alumnos como clave de su hacer profesional, y de esa forma le es más fácil conocer

sus intereses, sentimientos, conocimientos y habilidades. Se puede "sentar al lado del niño", en una silla junto a él, porque sabe que no le tienen miedo, aunque muchas veces les chilla. El sabe que se está al lado porque se conecta afectivamente, porque cuando pasa el tiempo le hablan, le preguntan y siguen conectando, porque es un buen recuerdo, aunque el nivel educativo en el que se encuentren sea más alto.

La participación es una tarea común, es la sensación de que lo que se hace allí es de todos, todos trabajan, cada uno desde su rol. Exigencia de que todos necesitan ser responsables de sus acciones.

En medio de todo la socialización: porque, sobre todo, lo más importante es el aprendizaje de actitudes.

#### - ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En la figura 18 aparecen estos conceptos relacionados, que, por supuesto, tienen que ver con el profesor y el alumno, y se complementan.

Alejandro parte de la idea de "montar una situación" que permita a un ser activo y dinámico responder: en esta respuesta está el aprendizaje, que supone un continuo progreso, no de aprender cosas sino de

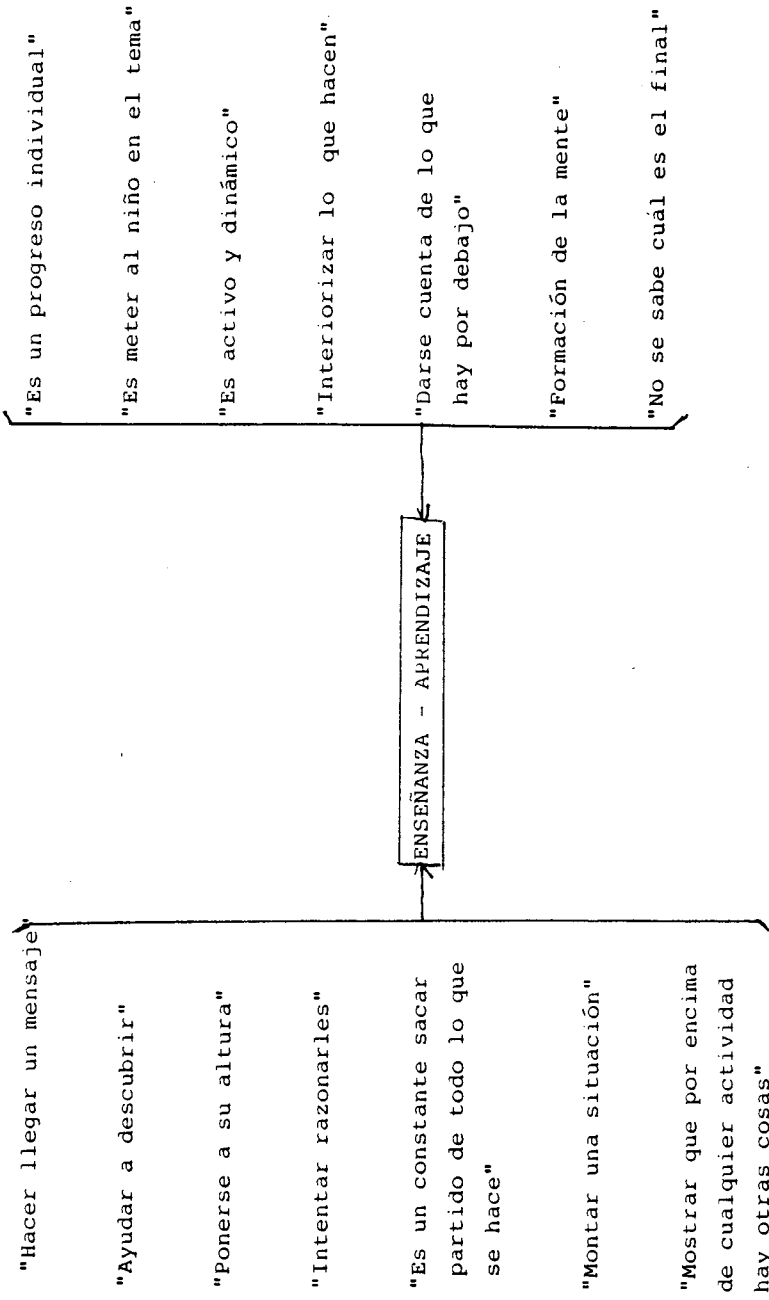


Fig. 18 Constructos de Alejandro

formación de la mente.

El que enseña hace "llegar el mensaje", lo que sirve para que el niño se meta en él e interiorice lo que hace.

Enseñar es sacar partido a todo lo que se hace, porque el niño no se da cuenta de lo que hay por debajo de la realidad y necesita aprender a mirar, pues encima de cualquier actividad hay otras cosas que se pueden aprender y en realidad no se sabe cuál es el final.

Para Alejandro aprender es situarse en el tema, en la clase, y no consiste en aprender cosas sino que es un concepto holístico, en el sentido de que supone progresión a todos los niveles de la persona. Se puede aplicar este concepto a Ciclo Inicial que nos dirá que es un proceso de aprendizaje en todos los sentidos. A corto plazo no es consciente del aprendizaje en sus alumnos, pero a largo plazo, reflexiona y dice:

"parece que lo comprenden todo, si sabes montártelo, pero lo que nunca te puedes plantear a nivel de aprendizaje es decir: yo hago esto para que lo aprendan. -yo creo que esto no tiene mucho sentido-, sino yo hago lo que creo que es bueno, independientemente de que lo aprendan. Desde luego en C.I. la cuestión del aprendizaje es donde más se ve y donde menos se ve, porque es una cuestión poco cuantitativa: no lo ves, pero después te das cuenta de que el niño se ha introducido y de que lo ha descubierto; bueno, desde luego el aprendizaje en esas edades es una especie de formación de la



mente. Pasa el tiempo y parece que no me acuerdo de cómo eran; eso pasa en C.I., pero después al final sabes que algo ha cambiado, que han progresado".

#### - ACTIVIDAD DIDACTICA

Se puede representar con la idea de "montar la situación" (figura 19), la cual se compone de los elementos espaciales del aula, que para Alejandro no tiene más definición, y que implica que los sujetos ocupan el lugar adecuado; entonces la colocación en el aula es un aspecto a tener en cuenta, en tanto que cada actividad requiere su colocación apropiada; el material como instrumento imprescindible de aprendizaje; y las normas en cuanto a la participación y el respeto a los demás: "sólo habla el que levanta la mano". El control de la situación depende del tipo de actividad y el profesor logra dar "su toque personal" y "se va haciendo lo que la dinámica de la clase te vaya pidiendo".

Toda actividad didáctica necesita una programación. Para Alejandro es un elemento de vital importancia en el hacer del profesor. Dice que la realiza más o menos como le enseñaron en la Escuela. No es un panfleto, es una especie de guión de lo que queremos hacer, y cuando no disponemos de ella "estamos dando vueltas sin saber dónde vamos". La programación nos va diciendo lo que hay que hacer, y

ALEJANDRO " MONTAR UNA SITUACIÓN "

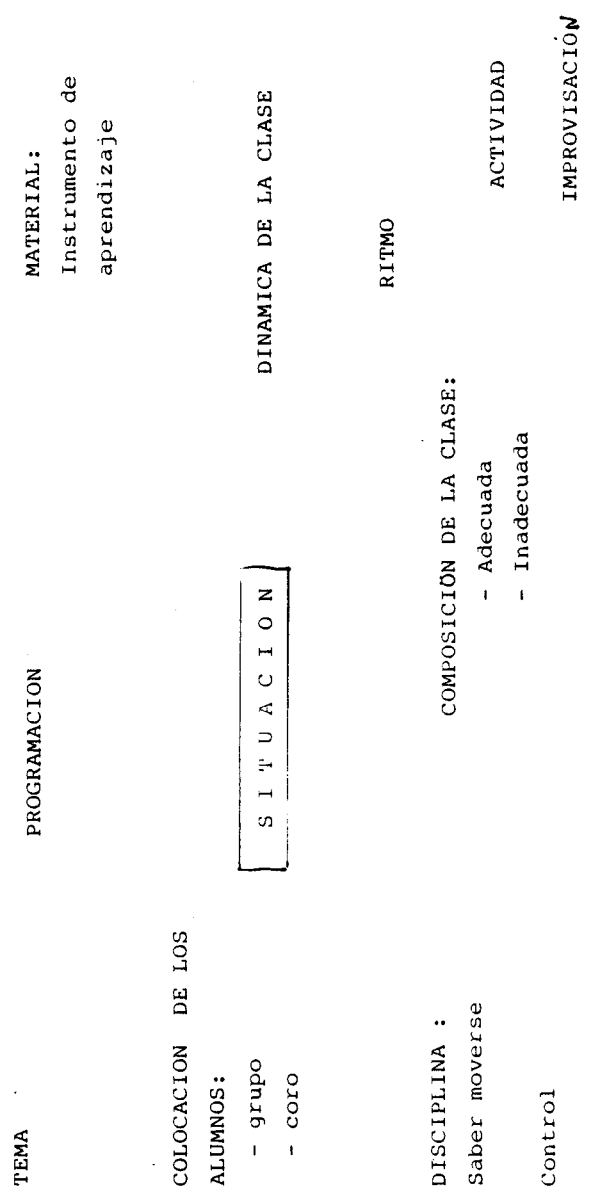


Fig.19 Percepción del aula de Alejandro

considera que no es posible, sobre todo en Lengua y en Matemáticas, trabajar sin programación. Entonces, así, no tienes que preocuparte de nada. "Sin un papel ¿cómo llegas tú a la clase?", dirá, aunque quizá lo menos importante es la actividad escrita, sino lo que gira en torno a la actividad, lo que eres capaz de montar.

Con la evaluación del aprendizaje se trata de detectar la progresión individual; no es cuantitativa, pero resulta que la masificación de la clase no permite ni siquiera memorizar esa progresión, y al final te limitas a hacer un informe un poco global, pero sería deseable profundizar más en los aspectos individuales.

#### - UNIVERSO CONCEPTUAL DE ALEJANDRO

En el esquema conceptual que se presenta en la figura 20, es claro que desde los conceptos del Colegio en cuanto a libertad, responsabilidad y socialización, basados en las relaciones personales, el niño y la naturaleza son el centro de su concepción, a la par que el aprendizaje y la enseñanza que van paralelos.

En el estilo de enseñanza de Alejandro pesan más las relaciones interpersonales y los valores sociales que

los conceptos intelectuales. El niño de C.I. es un ser que progresa en todos los sentidos. Tiene un concepto de disciplina como base para que el niño llegue a controlarse y respetar al otro. Es una educación social a todos los niveles.

Por ello la actividad educativa supone "montar una situación" que ha sido planificada de antemano; de ahí que la programación trate de prever lo que se va a hacer. La hacemos en equipo, dirá: planteamos los contenidos y las actividades tipo y luego cada profesor le da su toque personal, y se va desarrollando según el ritmo que la dinámica de la clase te va pidiendo.

De ahí emanan las normas y la disciplina en la vida del aula.

Todo este aprendizaje del hacer del maestro se logra por la experiencia. Por ello este esquema se puede mirar de arriba abajo o bien al revés, partir de la experiencia hasta llegar a los conceptos de arriba.

Sí que aparecen los constructos de programación y evaluación, pero no como muy especificados. La programación sirve "para llevar la marcha de la clase", pero no expresa muy claramente en qué consiste. La idea de guión puede ser la adecuada para esta concepción, pero empleando el término

programación ya se sabe lo que se quiere decir en el argot profesional, no necesita más aclaración.

La evaluación no es entendida como un informe que se da al final del trimestre, ni como las notas que ponen los profesores cuando termina el Ciclo, sino como algo más individualizado que permita constatar los progresos de cada alumno, para poder seguir avanzando de forma segura y sin lagunas.

UNIVERSO CONCEPTUAL DEL PROFESOR  
 C O N S T R U C T O S ALEJANDRO

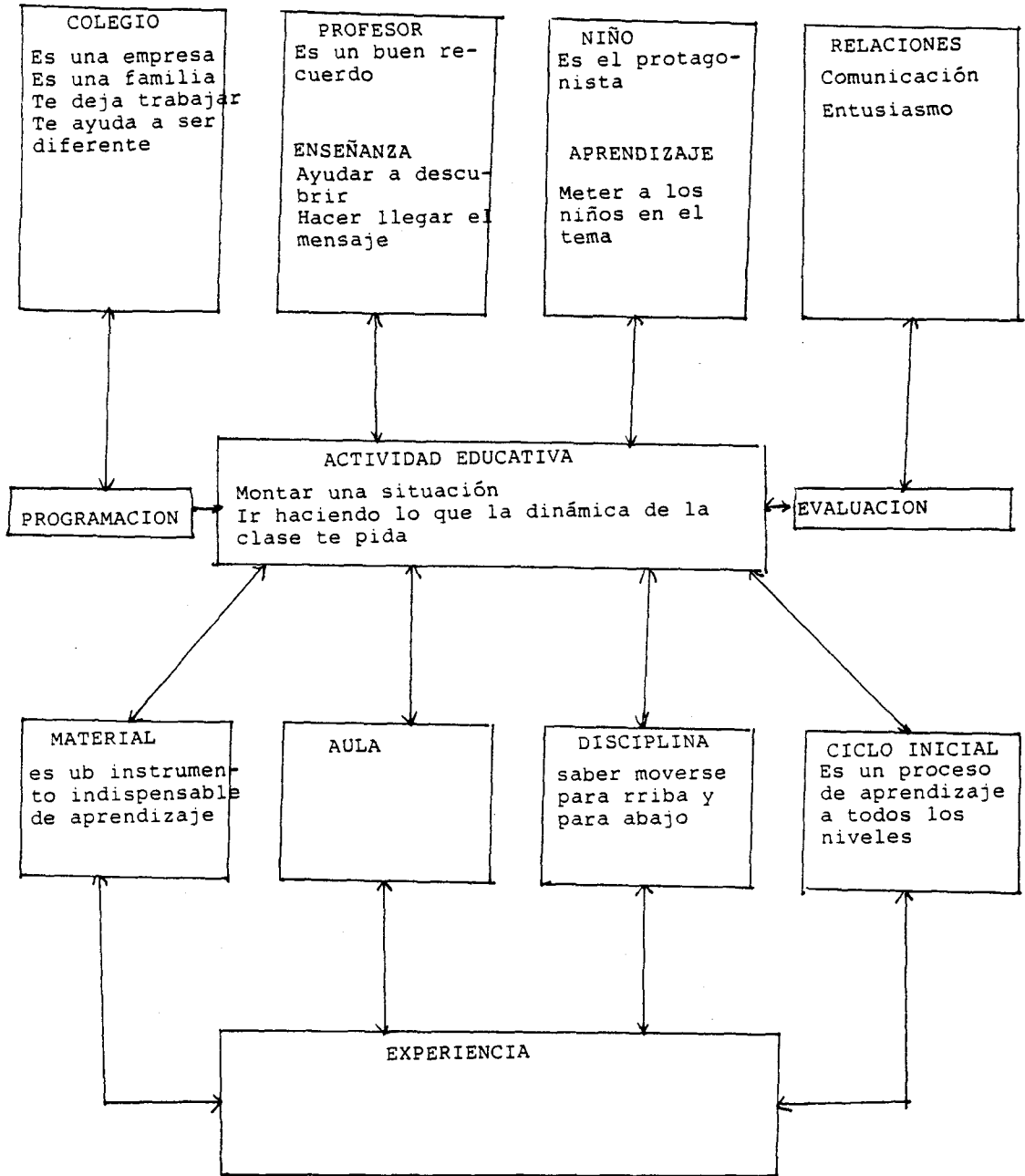


Figura 20

### 3.2 - MARIA

María es una alumna de la Escuela de Magisterio, del Plan 71, especialidad Filología Inglesa, que en el segundo trimestre del curso 1986-87 realizó sus prácticas durante cinco semanas en la clase de Alejandro. Como nota interesante se puede señalar que los dos se han formado en la misma Escuela, son del mismo Plan y de la misma Especialidad.

Después, en el curso 1987-88, estuvo en el mes de Enero, durante cinco semanas, realizando prácticas en el Ciclo Superior en un Colegio Público, con características sociales y culturales muy diversas de las del Colegio A.

Su escenario de conducta es la misma aula cuya descripción se refleja en el caso de Alejandro. En el esquema de la figura 21 aparecen los elementos más destacados de cómo percibe el aula.

La descripción del aula presentada en el caso de Alejandro fue efectuada por María a través del diario de clase; por ello, no es necesario repetir aquí ningún elemento del escenario de conducta.

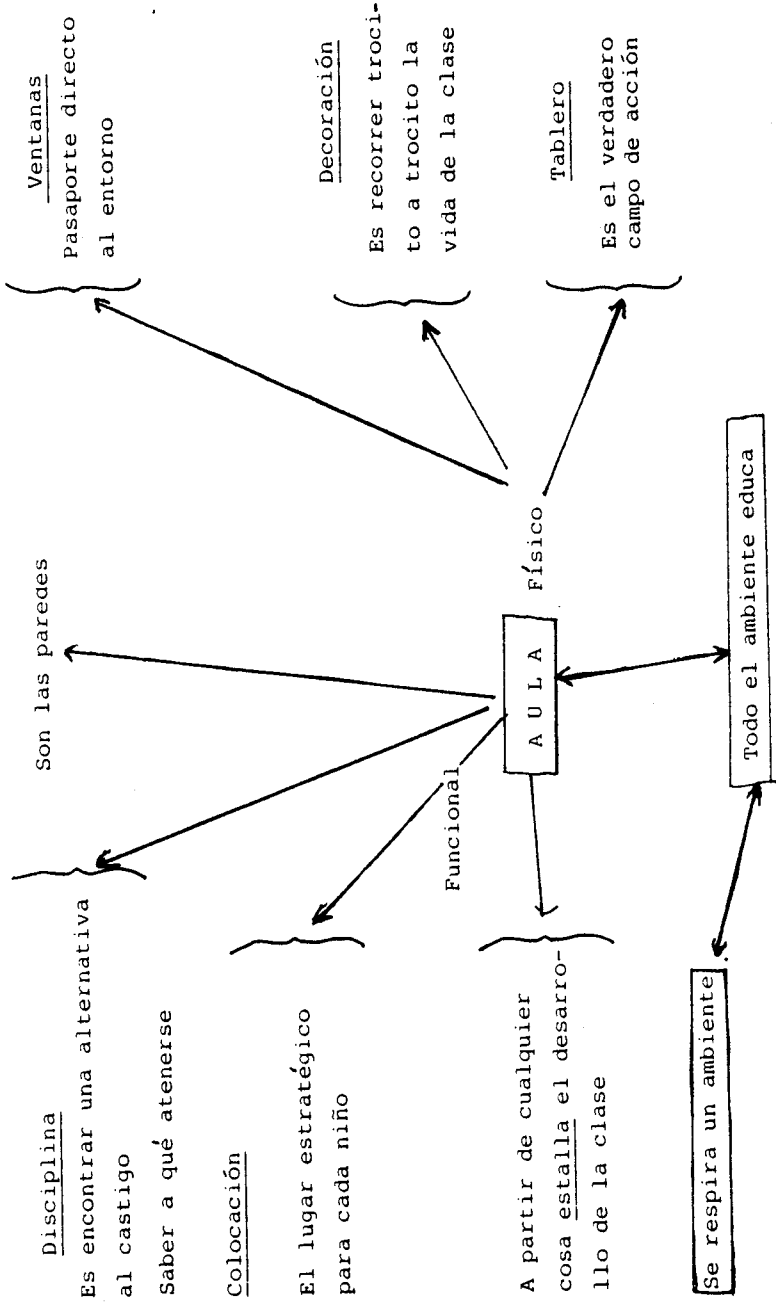


Fig.21 -Percepción del aula de Alejandro que tiene María



En esta figura se presentan las percepciones del aula que tiene María en cuanto a los significados que otorga a sus componentes.

Aparece, desde luego, el concepto de límites espaciales representado por las paredes. Las ventanas, en cambio, tienen la función de ponernos en contacto con el entorno.

La decoración, que es realizada prácticamente en su totalidad por los niños, es vista como una manera de "recorrer trocito a trocito la vida de la clase".

Lo que más le llama la atención es el espacio final del aula, que hemos llamado zona de especialización, del que afirma que es el verdadero "campo de acción de la clase", ya que es donde los niños se consideran más libres y pueden llevar a cabo todo tipo de realización. En la concepción de María el tema de la libertad es importante tanto en relación con el espacio como con las actividades.

Cada pequeña cosa del aula la considera importante. Todo el ambiente educa, y se advierte en cada detalle; el ambiente se respira.

Resalta también otro aspecto: el de la colocación. No entiende que cada niño tenga que estar

situado en un lugar de forma rígida. La colocación significa disponer de un "lugar estratégico para cada niño", y siempre que sea posible lo mejor será que cada niño ocupe el lugar que quiera.

La funcionalidad del aula viene determinada por el saber a qué atenerse en cada momento y en cada lugar, porque cada uno debe saber lo que hace: por eso la disciplina no se relaciona con el castigo, sino precisamente con prevenir las dificultades. Esta es la vía para encontrar una alternativa al castigo.

Y en el escenario, a partir de cualquier cosa estalla el desarrollo normal de la clase. Considera el material como un aspecto importante. El medio ambiente le parece interesante, y se percibe desde las ventanas: pero, aunque es más vivo, a veces se corren muchos riesgos. Hay que buscar el camino del juego por el que se pueden conseguir muchos objetivos: y, aún así, hay cosas que se te van de las manos a veces.

#### - Guión de conducta

Es muy difícil marcar la diferencia entre el guión de conducta de María y el de Alejandro, pero lo que sí es claro es que cada uno tiene su toque personal.

En el guión de María, como entrada aparece más bien el aspecto de memorización. Recoger la información que recibieron el día anterior para recapitular y poder avanzar en el sentido de paso.

Emplea la interrogación, no tanto la conversación, pues parte de lo que van sabiendo los niños.

Va simultaneando la explicación de conceptos con los ejercicios que propone para ver si se han enterado de los conceptos claves.

Para llegar a la comprensión utiliza material gráfico en forma de mural, donde presenta problemas que los niños tienen que ir resolviendo. También lo acompaña de algunos materiales individuales, que pretenden ese mismo objetivo: ir comprobando el nivel de comprensión que van consiguiendo los niños. Luego realiza ejercicios en la pizarra para intentar ver el nivel de logro.

La programación, como una visión hacia adelante, la considera importante para poder realizar la actividad, y que los niños puedan salir a flote.

Considera que en la actividad de la clase entran en juego muchas cosas, por lo que a veces se te va de las manos y "quedan algunos niños descolgados".

La motivación está basada en factores afectivos ("si os portáis bien"... ) y en factores intelectuales como el conocimiento de los resultados, pero sobre todo la observación y el recuerdo. Utiliza la indagación más en forma de preguntas que como descubrimiento, el análisis con los elementos concretos de trabajo, y la aplicación en los ejercicios y murales.

### 3.2.1 - Clasificación de las metáforas.

Como se puede observar en la figura 22, el campo de las metáforas orientacionales se sitúa en dos áreas, la de los alumnos, con los que debe "sentarse a su lado" -que nos evoca la idea de los niveles, el del profesor y el de los alumnos-, y la del movimiento de la clase, cuando dice que a veces "no la siguen".

Pero la localización metafórica se refiere más al sentido de las prácticas, donde aparece el aquí y el allá. Las prácticas son salir más allá de lo que el alumno maneja en su situación de estudiante. Supone un situarse más allá de la teoría. Es ampliar el panorama. La Escuela de Magisterio se presenta como estrecha y la práctica presenta unos horizontes más amplios, es como dar un viraje a todo lo que se tiene ahora, es como darle la vuelta a todo el mecanismo. Y por ello, la experiencia que te va a decir si

hasta aquí o hasta allí.

Situada en el Colegio A tiene la sensación de que en el Colegio "todos arrastran todo", como si fuera "un enorme tren", en el que todos van enganchados, sobre todo lo comenta en relación con el otro Colegio en el que hizo las prácticas en el Ciclo Superior, donde los desniveles y circunstancias de cada uno eran más patentes.

Las metáforas ontológicas partirían de la idea de la mente como recipiente: dice que tenía la cabeza llena de técnicas, no refiriéndose a los niños, sino a sí misma como alumna de prácticas, y por eso parece que todo se le va de las manos, en el sentido de que es difícil en la práctica llenar de la misma manera el recipiente de la mente.

El Colegio, percibido en su aspecto global, es el "aire que respira el profesor", es el ambiente verdadero de trabajo, es un campo de acción. La idea del "director como árbitro" aparece en una entrevista inicial antes de ir a prácticas, y después no vuelve a aparecer.

Luego se refiere al profesor, en el que considera que la "ilusión es su mejor carburante" y que los niños -cuando existe- saben captar el fondo del profesor. Los niños, por tanto, son el material de trabajo del profesor.

CLASIFICACION DE LAS METAFORAS DE MARIA		
ORIENTACIONALES	ONTOLOGICAS	ESTRUCTURALES
<p>Las Prácticas son salir más allá</p> <p>Es ampliar el panoráma</p> <p>Es dar un viraje a todo</p> <p>Es sentarme al lado de los niños</p> <p>En el Colegio todos arrastraban todo</p> <p>Es como darle la vuelta a todo el mecanismo</p> <p>La experiencia es saber si hasta aquí o hasta allí</p> <p>Los niños no me siguen</p>	<p>Tenía la cabeza llena de técnicas</p> <p>Los niños saben captar el fondo del profesor</p> <p>Todo se va de las manos</p> <p>El centro es el aire que respira el profesor</p> <p>El director del colegio es el arbitro</p> <p>Las ventanas de la clase son el pasaporte directo al medio</p> <p>El tablero es el verdadero campo de acción</p> <p>La ilusión del profesor es el mejor carburante</p> <p>Un tema es una nueva aventura</p> <p>Los niños son el material humano</p> <p>La decoración de la clase es trocito a trocito la vida de la clase</p>	<p>Aprender es desencadenar operaciones mentales</p> <p>La familia es el fondeadero emocional del niño</p> <p>La disciplina de la clase es encontrar alternativas efectivas al castigo</p> <p>Los condicionantes sociales y culturales son una plataforma</p>

Figura 22

Aparecen, también, metáforas en relación con las ventanas, el tablero y la decoración que son aspectos de la vida que se desarrolla en el aula.

Las estructurales no figuran de una manera muy clara. Verdaderamente a la hora de la clasificación en algunos casos no se pueden adscribir fácilmente a una categoría pues aparecen frecuentemente residuos teóricos: "Aprender es desencadenar operaciones mentales".

Y sigue preocupada con los elementos sociales y culturales, ya que la familia es el verdadero "fondeadero emocional" del niño y el colegio sirve para "soltar amarras".

### 3.2.3 - Categorización de las metáforas.

Siguiendo la línea de los temas empleados en el caso de Alejandro, empezamos también con la experiencia, aunque, como es lógico en el caso de alumnos de prácticas, se refiere más a su falta de experiencia que a las relaciones necesarias para su adquisición.

De ahí que surjan de inmediato las prácticas, como podemos ver en la figura 23. En la mente de María "la experiencia hace maestros" y surge la oposición entre el

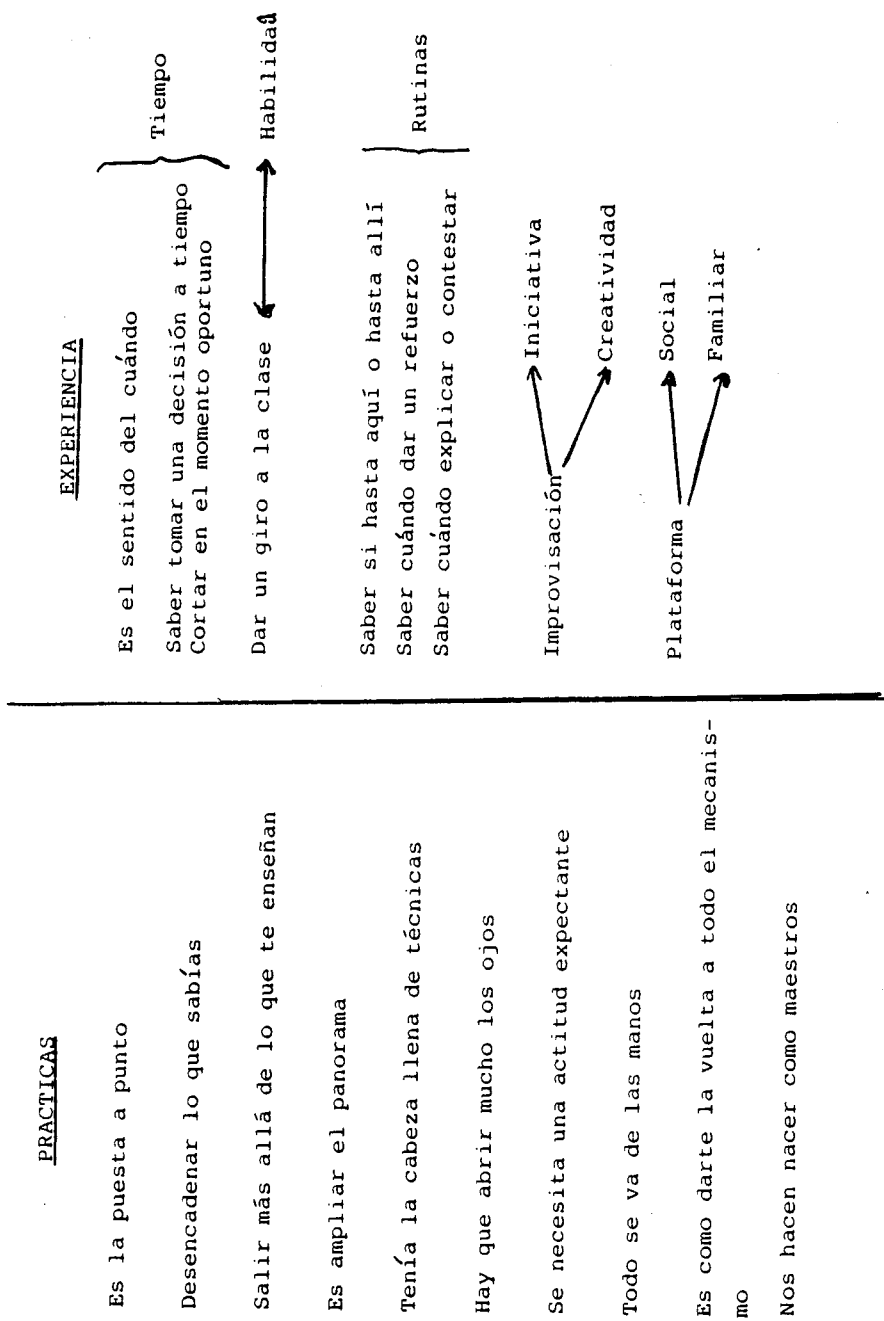


Fig.23 La experiencia en María



saber teórico -"tenía la cabeza llena de técnicas"- y el saber práctico: "es necesario salir más allá de lo que te enseñan". Las prácticas son una puesta a punto que te permite ampliar el panorama y desencadenar lo que sabías, es ver de verdad lo que sucede, y si soy capaz de dominar fallos y actitudes. Por ello, necesita abrir mucho los ojos y tener una actitud expectante, porque se te puede ir todo de las manos.

Por ello, al hablar de la experiencia ve como uno de los elementos más difíciles de dominar el tiempo; en el sentido de su control; es el saber cuándo se puede hacer algo, cuándo cambiar de actividad o de material, cuándo cortar. Requiere habilidades que permitan en un momento dado saber dar un giro o improvisar una situación. Pero en el fondo renace el sentido del saber práctico. La experiencia tiene que ver con saber si hasta aquí o hasta allí, saber cuándo dar un refuerzo o saber cuándo explicar o contestar. Desde luego, la experiencia -y la práctica en la que se va a ir formando- tiene que ver con las coordenadas espacio-temporales y con el valor de las circunstancias que le ha tocado vivir. El colegio, pues, es un aspecto importante que conviene resaltar.

- EL COLEGIO

En la apreciación del Colegio por María, ya antes de ir a prácticas, aparece la idea de que es "el aire que respira el profesor" (figura 24) en el sentido de la atmósfera que le envuelve, que podemos relacionar con una metáfora clásica en el campo educativo que es la del clima escolar. En su experiencia de prácticas todavía lo resalta más, y sobre todo cuando en el segundo período que hizo de prácticas, en Ciclo Superior en 1988, se encuentra en un Colegio muy diferente.

La experiencia del Colegio A, en cuanto a su conjunto y en cuanto a Alejandro, como profesor concreto, influyó mucho en ella; de forma que llega a generalizar y a decir que el primer colegio donde un estudiante hace sus prácticas es muy importante para su futuro profesional.

Ha captado el mensaje del colegio en cuanto a las metas que se propone, y María resalta sobre todo el aspecto de libertad y cooperatividad. Quizá este clima de libertad le produjo mucho impacto durante el tiempo que estuvo en este Colegio.

También resalta el valor de un proyecto bien definido, y lo afirma más aún por el contraste con el siguiente Colegio con el que tiene relación, donde

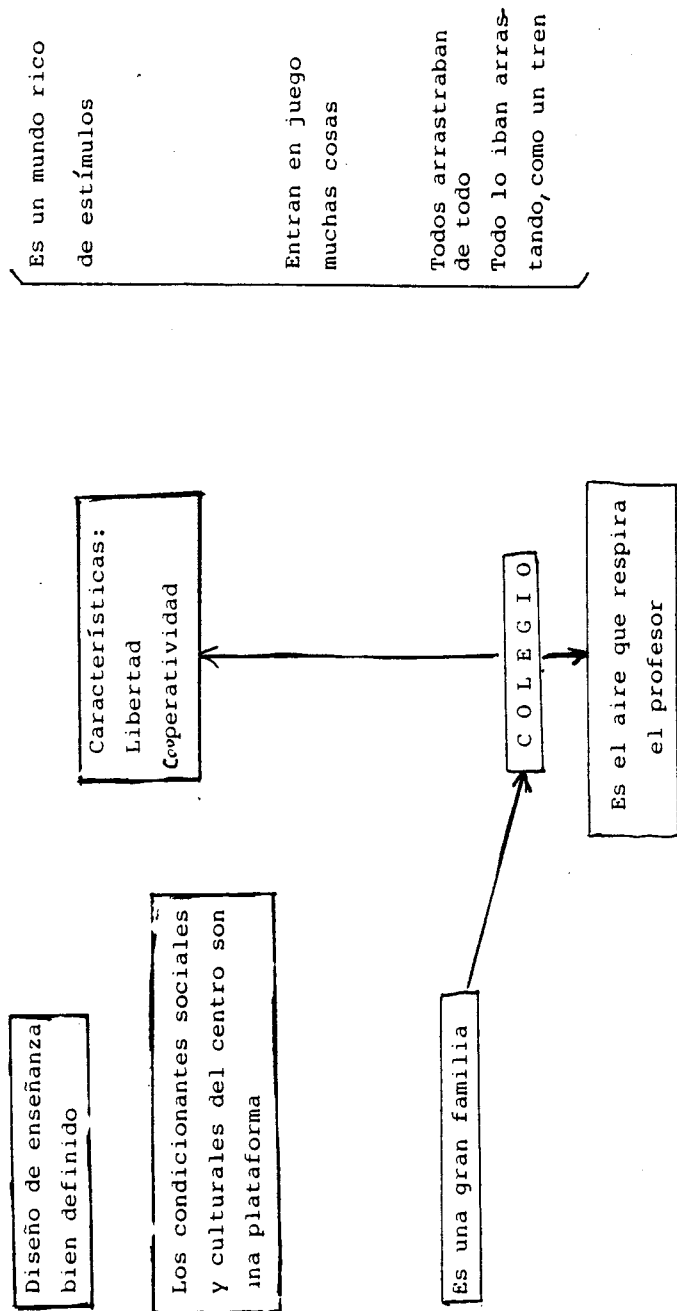


Fig. 24 - Aspectos del Colegio que destaca María

encuentra "muchos pequeños esfuerzos aislados". Le impresionan mucho los condicionantes socio-culturales que influyen en el Colegio, que los considera como una plataforma para su actividad.

Concluye, diciendo, que el Colegio A es rico en estímulos, y que en realidad entran en juego muchas cosas que en definitiva, por su complejidad, todavía no llega a analizar.

Considera, sin embargo, que, después de la familia, el Colegio es importante en sus aspectos sociales y afectivos; y así dice que el niño en el Colegio "debe adquirir un conjunto modificado de amarras emocionales", que no pueden sustituir a la familia, pero que son necesarias para el futuro equilibrio emocional.

- PROFESOR

Como podemos ver en la figura 25, en su apreciación del profesor en sí mismo, aún no metida en el rol sino como expectadora de la situación, considera que "la ilusión del profesor es su mejor carburante", pero le preocupa porque "cuando uno es joven y no tiene otra cosa que hacer, vale, pero después con los acontecimientos de la vida se va perdiendo". Requiere, por tanto, por parte del profesor una

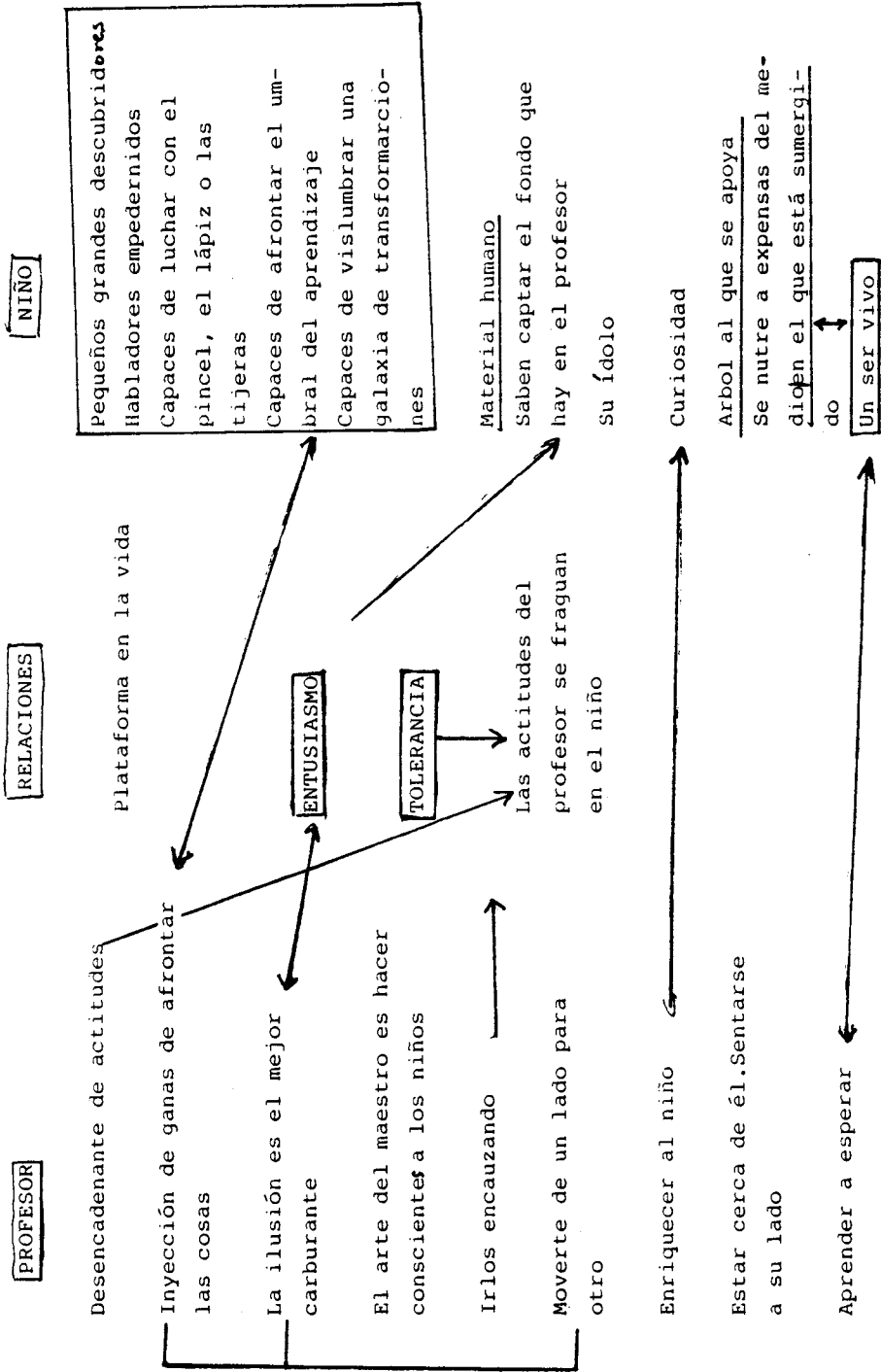


Fig.25 Relaciones personales.María

actitud muy activa que exige el movimiento constante de un lado para otro, en cuanto a su papel dentro de la clase y en cuanto a su permanente formación profesional. Por ello, los profesores tienen que disponer continuamente de una inyección de ganas de poder afrontar las situaciones.

Su rol como profesor viene determinado por el estímulo, que es desencadenante de actitudes, y que permite irlos encauzando e iluminando el camino. Siempre implica la posibilidad de dar algo, estímulo, para poder enriquecer al niño.

Por todo ello, es necesario el sentido de la espera, que muchas veces en el alumno de prácticas se identifica con la paciencia; poder esperar las respuestas de los niños, y para esto necesita estar cerca y poder sentarse a su lado, para poder llegar más allá de lo presente y vislumbrar la problemática individual.

- NINO

Para María es el "material de la educación", en el que se centran las posibilidades de acción del profesor. Es un ser vivo que está sumergido en un medio del que recibe todo, se "nutre a expensas del medio". Desde esta metáfora biológica, sigue, y aparece también la idea de "árbol al

que se apoya" para que pueda seguir creciendo, cuidando de que no se desvíe en su trayectoria.

El niño es un cúmulo de capacidades que hay que procurar estimular. Por ello la idea de profesor como estímulo está relacionada con la visión del alumno al que hay que estimular. Capaces de descubrir, de observar, de expresar y de realizar, porque son conscientes de lo que ocurre a su alrededor. "El arte del maestro consiste en hacer conscientes a los niños". En suma, son capaces de afrontar el umbral del aprendizaje, en ese Ciclo básico que es el Inicial. Para ello, el niño dispone de su profesor que es su ídolo, y, por otra parte, "el carburante del niño es la curiosidad".

#### - RELACIONES

El rol de las relaciones profesor-alumno es la plataforma para la interacción social, para la vida. El profesor es el desencadenante de actitudes, que se fraguan en el niño porque sabe captar el fondo que hay en el profesor.

En el clima de la clase las relaciones personales se perciben como un todo, como una base para el aprendizaje.

Ya hemos visto que el valor de las actitudes y sobre todo del respeto es vital para Alejandro, y por ello María hace mucho hincapié en las actitudes.

Subraya también, en estas relaciones, el valor del entusiasmo del profesor que genera el que sea su ídolo, y la tolerancia como clima en el que se sostienen el respeto y la libertad.

#### - ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Este constructo supone una base fuerte en el conocimiento profesional. No cabe duda de que, en efecto, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza están en la base de la acción docente (figura 26).

En el discurso de María parecen dos ideas iniciales, que más bien suponen un saber teórico: la enseñanza como ordenar, justificar, mostrar; y por otra parte, la programación como idear cursos de acción. También el aspecto de las actividades mentales se puede referir un poco a su ser de estudiante.

En su dimensión práctica, frente al mostrar (teórico) está el poder abrir los ojos de los niños al mundo que tiene un valor metafórico en relación con la idea de descubrimiento y de observación.



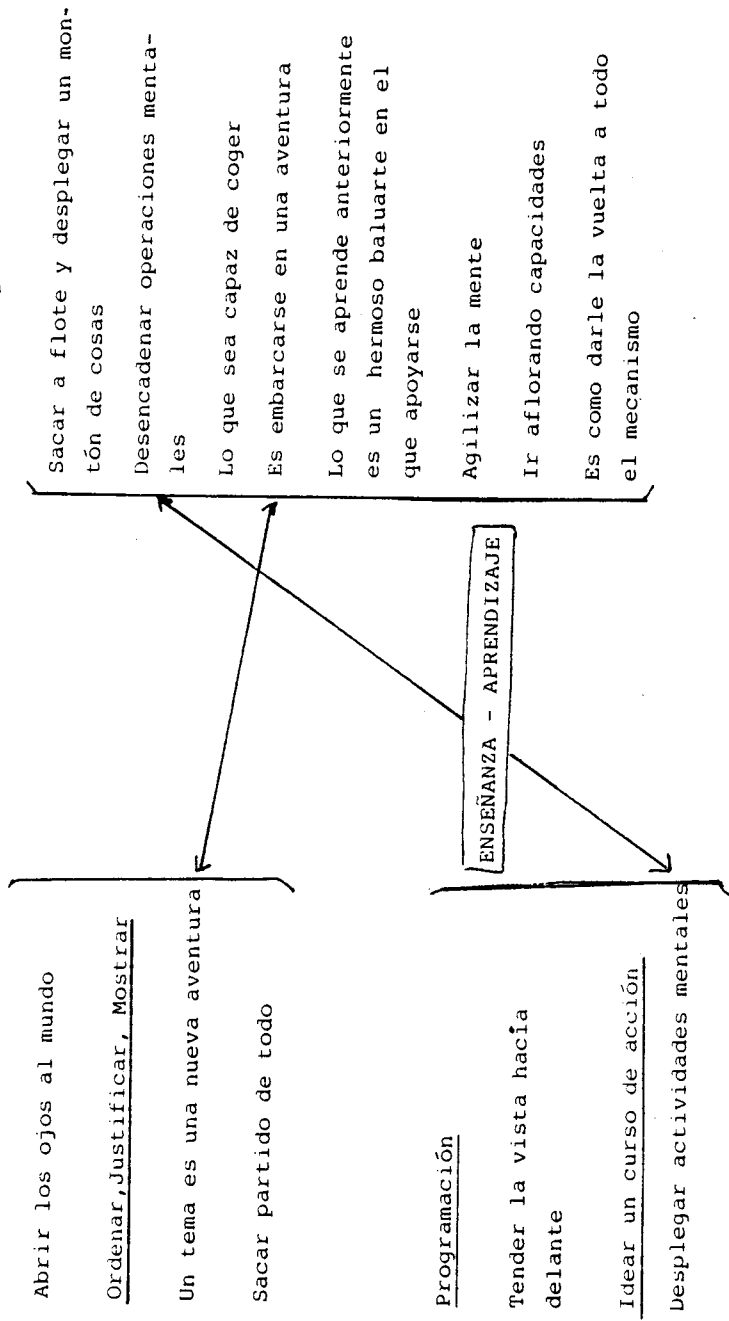


Fig.26 Constructos de María

El saber sacar partido a todo es un elemento muy presente en el caso de Alejandro, y que se ha visto incrementado en María por la influencia de Rafael, otro profesor de Ciclo Inicial -también del Colegio- que tiene esta misma idea, y que había ido algunas veces a la Escuela de Magisterio a exponerles sus opiniones sobre el método global de lectura que se sigue en este Centro.

Presentar los contenidos de la enseñanza es como una aventura, supone el valor del descubrimiento y el entusiasmo en la acción diaria de la clase.

El aprender, en contrapartida, es sacar a flote, desplegar, desencadenar, agilizar, aflorar. Supone también la idea de la mente como recipiente que contiene muchas capacidades que hay que revelar y sacar.

Sigue con la idea de la aventura al trasladar al niño el tema de los contenidos. El saber supone un hacer activo, que se embarque en lo que estamos haciendo -el tema nuevo-, y que nadie quede descolgado, como dirá en otra ocasión.

El profesor da, estimula, y lo que el alumno aprende es lo que es capaz de coger.

- UNIVERSO CONCEPTUAL.

Lo representamos en la figura 27.

Partiendo de las metáforas biológicas con que expresa su idea del material humano de la educación, como un ser vivo, un árbol, y del Centro en su concepción de atmósfera, que supone una plataforma esencial para la enseñanza y el aprendizaje, surgen las metáforas de la aventura, que domina el centro de la actividad educativa, que estalla, surge de cualquier cosa; y el tema -que ocupa un lugar importante para ella- donde el alumno necesita embarcarse, para que salgan a flote un montón de cosas que el niño tiene en su mente, en su interior, por ese saber sacar partido de todo, que facilita el descubrir, desplegar, iluminar y vislumbrar.

El aula en el contexto físico ocupa un buen lugar en la mente de María. El valor de la decoración que resume la experiencia de la clase, y en la que se puede apoyar como primer elemento de contacto que le facilita el ir viendo poco a poco lo que se ha ido trabajando en ese período de tiempo. Y luego el medio natural que aparece tras las ventanas: considera que es el más rico material, pero los riesgos son mayores por su complejidad y porque a veces se va de las manos, ya que no se puede recoger, ordenar, y otras veces mostrar.

UNIVERSO CONCEPTUAL DEL PROFESOR

CONSTRUCTOS

MARIA

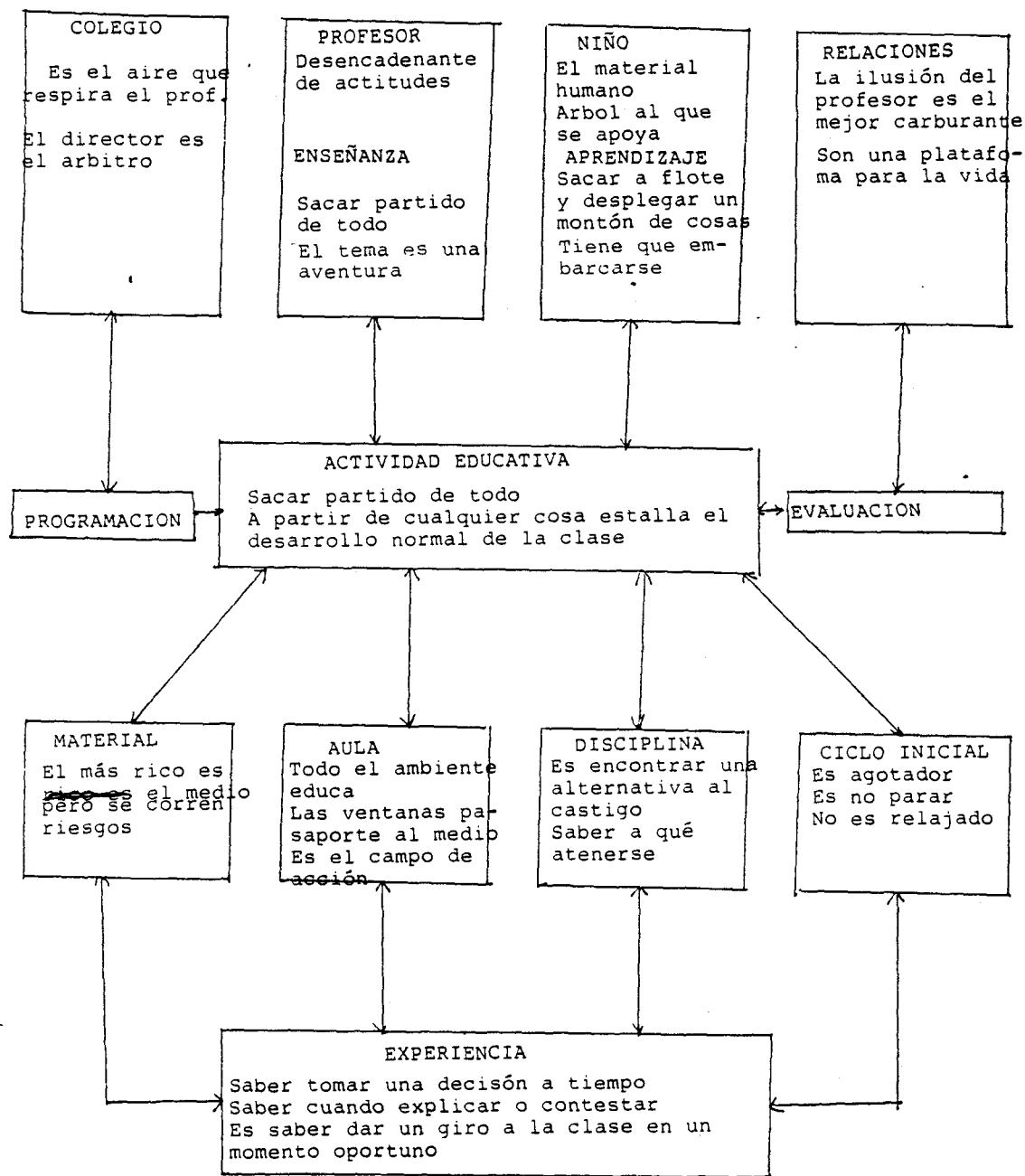


Figura 27

La base de toda acción educativa está en la experiencia, considerada como saber, alternativas, decisiones, actitudes..., saber, en definitiva, de una manera práctica cómo manejar la situación.

3.2.3 - Análisis comparativo de los constructos de Alejandro y de María en el contexto del Colegio A.

En principio partimos de la clasificación de las metáforas. En cuanto a las orientacionales, en los dos aparece el sentido de situarse, y de saber moverse de acá para allá. Un plano de relaciones espaciales entre el nivel del profesor y el del alumno: "Ponerse a su nivel", o, lo que es lo mismo, sentarse a su lado, que aparece en los dos.

Las metáforas ontológicas emergen en los dos también: "La mente del niño como un recipiente", y ese otro aspecto de "tener que meter en el tema", o "recoger la clase".

La mayor diferencia la encontramos en las estructurales, que en el caso de María son muy pocas y

expresan conocimientos nada prácticos. Aquí emerge más su concepción teórica que su visión práctica. También apreciamos en el uso del lenguaje de María una falta de concreción; quiere expresar características pero no sabe buscar analogías y metáforas de la vida práctica que le ayuden a manifestar lo que quiere decir. Es un lenguaje difuso.

#### - Escenario

En cuanto al escenario, María en su observación da mucho sentido a los objetos y actividades que se realizan en el aula. Alejandro, en cambio, como se mueve en él cotidianamente, ni siquiera se para en ellos. Son de sobra conocidos.

#### - Guión

Con relación al guión percibimos también algunas diferencias. Muy peculiar en Alejandro es la conversación, en la que los alumnos pueden hablar libremente y que él conduce con suma habilidad. En el caso de María su única referencia es la información: parte de la que tienen los niños. A la hora de utilizar materiales o situaciones la experiencia proporciona la habilidad de sacar partido de ellos. En ese intento de "sacar partido" de todo podemos

encontrar centrados a los dos, y quizás se extienda también al estilo del Colegio. Verdaderamente es una expresión que utilizan ambos a la hora de referirse a la enseñanza.

- Centro.

El matiz del Centro como comunidad educativa parece ser percibido por María como una gran familia. Pero no precisa demasiado lo que quiere expresar, es como una impresión difusa que se capta. En Alejandro existe el dualismo entre empresa y casa-familia por las horas de contacto con las personas. En la alumna de prácticas no se encuentran las percepciones de la organización; sí con posterioridad, cuando, por comparación, María se da cuenta del estilo del Centro condicionado por determinadas características que no ha encontrado en otro.

- Niños.

Creo que este término aparece en los dos, pero, desde luego, con matices diferentes que aporta la experiencia. Para los dos son protagonistas. Material humano en el trabajo del profesor. Y destacan la curiosidad de los niños como cualidad fundamental, que ciertamente es una constante en esta edad. El valor de la relación

afectiva con el profesor, que también ven como importante, aunque María utiliza unas imágenes mucho más vivas para describir a los niños: "Pequeños grandes descubridores", que son capaces de muchas cosas que hacen a diario en la vida de la clase. En ella no aparece el elemento del cansancio que en Alejandro sí aflora: "Son capaces de dar la lata, de boicotear el plan", y el profesor "tiene, a veces, que cogerle a uno por los hombros y zamarrearlo".

- Profesor.

Poseen en común, como elemento de la dinámica profesional, el entusiasmo para procurar ser impactante y estimulante en las relaciones con los alumnos. La dimensión afectiva en el Ciclo Inicial predomina sobre otros aspectos del rol profesional.

El tema de las relaciones personales profesor-alumno está mucho más definido en Alejandro que las describe como comunicación, participación, exigencia, autoridad. En María no se clarifican, dice que son una serie de elementos base para la vida, aunque sí se da cuenta del valor de la tolerancia como fundamento del respeto que debe dominar en la clase, lo que supone que cada uno ocupa su lugar y no tiene etiquetas establecidas. En su rol de alumna -aún- a María le dan mucho miedo las



etiquetas.

- Enseñanza-Aprendizaje.

En relación con estos constructos nos es difícil encontrar una definición. En María es el campo donde aparecen más conceptos teóricos, como por ejemplo al hablar de la programación y de la enseñanza. En el caso de Alejandro, al hablar de lo aprendido en la Escuela de Magisterio únicamente cita que hace la programación como le enseñaron allí. Está convencido de que es necesaria y considera que es una cosa que no se ha modificado con la práctica, aunque luego, al realizarla cada uno le da su toque personal.

El tema del aprendizaje no lo he ido encontrando claro. No veía cuál era su idea (en ninguno de los dos). En la entrevista final les pregunté directamente qué era para ellos el aprendizaje. Entonces emergieron conceptos de su estudio profesional: "es la formación de la mente", "es el progreso", dirá Alejandro: "desencadenar operaciones mentales", dirá María. No obstante lo entienden más como enseñar y aprender cosas y habilidades tales como leer y escribir; aparecen menos otro tipo de habilidades o estrategias. Lo que sí está muy claro en los dos es la importancia de la enseñanza y del aprendizaje de actitudes.

Si comparamos, finalmente, el universo conceptual del profesor con experiencia y sin experiencia, en Alejandro aparece vacío el espacio dedicado al concepto de experiencia, no porque no la considere, sino porque no la define; no le preocupa aunque la concibe como factor imprescindible en su profesionalidad. Sin embargo a María le preocupa porque eso es el aprendizaje que pretende cuando va a Prácticas, y por ello "Las Prácticas" le saben a poco porque en este periodo no llega a adquirir esa experiencia.

El valor del aula para Alejandro es mínimo, apenas lo menciona, y sin embargo es lo que le entra más directamente por los ojos a la profesora sin experiencia. Cuando no sabe mirar otra cosa se dedica a observar objetos y personas. Por eso el aula y los niños son los elementos más concretos que se perciben en las prácticas. Luego, algunos llegan más allá, y otros quedan en la superficie.

En general el esquema de María es menos rico en detalles que el de Alejandro, aunque sí que encontramos aspectos coincidentes en los dos en cuanto a la valoración de la educación y al papel de los alumnos en ella; pero creemos que no podemos olvidar en estas coincidencias el marco institucional en el que están desarrollando su tarea educativa y la personalidad de los dos sujetos. En María se

ve claramente la influencia del Colegio A que le produce un gran impacto, y que se consolida cuando lo compara con la posterior experiencia en otro centro. En el caso de Alejandro no disponemos de otra valoración, pues desde que terminó sus estudios es profesor en ese mismo Colegio, y desconocemos cuál hubiera sido su trayectoria profesional si hubiera trabajado en otro tipo de Centro, pero desde luego se encuentra muy compenetrado con la línea de acción del Colegio.

En la figura 28 presentamos un cuadro comparativo de las metáforas de ambos.

CONSTRUCTOS	ALEJANDRO	MARIA	Doc. COLEGIO
COLEGIO	Te encuentras como en casa	Es una gran familia	Comunidad Educati
ESTILO DIDAC.	Socialización	Libertad-Cooperatividad	Libertad-Responsa
PROFESOR	Ayuda a descubrir	Desencadenante de actitud.	Apoyo en la mejora de la calidad educativa.
ALUMNO	Son los protagonistas	Material humano-	Individualiza.Socia
RELACIONES	Entusiasmo-Comunicación	Entusiasmo	
ENSEÑANZA	Sacar partido a todo	Sacar partido a todo	
APRENDIZAJE	Progreso individual	Desencadenar-Sacar a flote	
PROGRAMACION	Un guión	Tender la vista hacia delante	
MATERIAL	Son instrumentos		

Fig. 28 Análisis comparativo

### 3.3 - ELOISA

Situamos a esta profesora en el marco del Colegio B, donde siempre ha trabajado -17 años-, con el que se encuentra identificada completamente y con su Ideario. Su imagen del Colegio es como algo vital e importante que ayuda, y sobre todo que le da libertad. Supone un contexto que te respalda, pero deja una respuesta personal a tu acción profesional.

#### 3.3.1 - Escenario de conducta.

Está situada el aula en la planta baja del Centro, cerca de la puerta de salida a la zona de expansión que llaman huerta. Las clases de segundo de E.G.B. están todas juntas.

En la figura 29 presentamos el esquema espacial del aula de Eloísa. Es una clase amplia con grandes ventanales que dan al exterior y también al pasillo, por ellos entra la claridad y también el sol, aunque las clases son bastante frías. Tiene un corcho en la pared, donde la profesora pone una ambientación relativa a la unidad que están trabajando; o también según la época del año, concretamente flores cuando llega la primavera, o algunos datos de recibimiento a los niños al principio de curso.

ESCENARIO DE CONDUCTA

Colegio B - Aula de 2º de E.G.B.

Eloísa

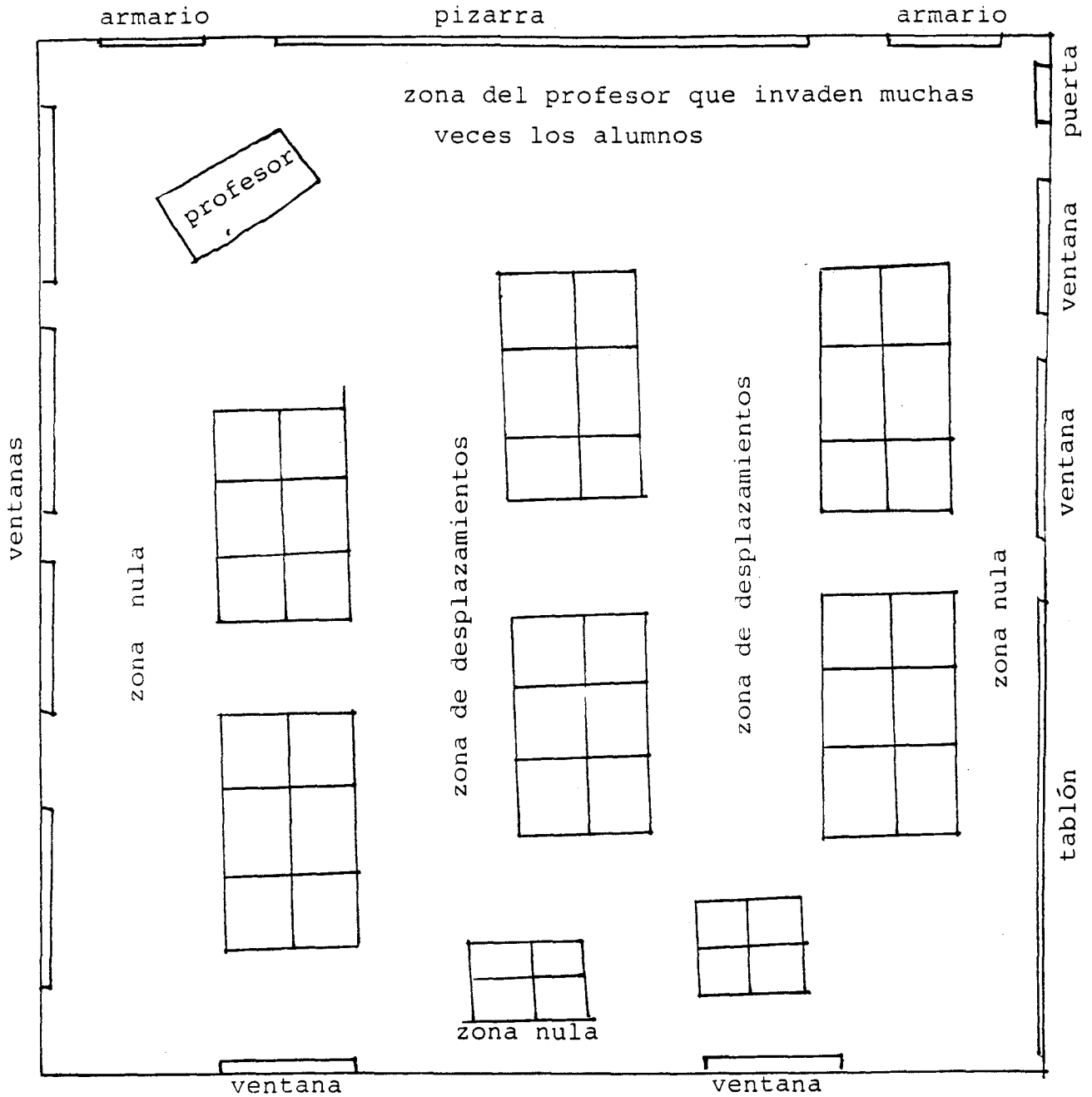


Figura 29

por ejemplo el año que tuvo primero aparecían todos los nombres de los niños enganchados en un tren, para que cuando llegasen a la clase se pudiera encontrar cada uno. En los armarios que se encuentran a los lados tiene una biblioteca de aula y algunos materiales.

El número de alumnos es de 43 y oscila todos los años alrededor de 40; es mixto, y el nivel de adaptación de los niños es bastante bueno.

La utilización de la clase puede variar. Los alumnos están colocados en grupos de 6 en 6, otras veces de 2 en 2, pero casi siempre utiliza la primera forma de colocación. Quedan unos hermosos pasillos a los dos lados y en el centro de la clase, por donde se desplazan los niños. Las mesas son el lugar común de trabajo, individual y colectivo. La zona de delante de la clase es el sitio donde suele permanecer la profesora y en los momentos de más entusiasmo lo invaden los alumnos que se amontonan alrededor de ella. Están delimitadas las zonas del profesor y de los alumnos y cada uno ocupa su sitio respectivo, pero -como he dicho- los alumnos en algunos momentos invaden el territorio de la profesora. Aunque mantienen la idea de algunos rincones, como la biblioteca y otros, no se convierten en zonas de trabajo especializado. Hay zonas nulas en varios rincones de la clase.

### 3.3.2 - Guión de conducta.

Pasamos a describir lo que hace habitualmente en la clase (figura 30). La introducción de cualquier sesión suele ser de Lenguaje. El punto de partida es normalmente el libro de texto ("El corzo" - Anaya), que presenta una lectura o una situación problemática como entrada de la actividad. Las actividades se plantean como "algo misterioso a descubrir", es "un recorrido" que le permite acceder a determinados conceptos. El esquema siempre, por tanto, se suele repetir: ya se trate de una lectura, una frase, un dibujo o una situación problema, en la que se centra la atención del niño con unas primeras actividades de observación, se arranca de lo que ven los niños o descubren. Tiene diversas etapas que pueden variar según los temas, pero que fundamentalmente pueden ser similares. En principio se trataría de explicar lo que ven o van entendiendo, ya sean palabras, frases, conceptos que van apareciendo.

"Pensamos sobre lo que tenemos delante".

Se trata de poner a los niños en una situación de concentración para que puedan descubrir, y así surge un diálogo entre los alumnos y la profesora, en el que ellos van diciendo lo que se les va ocurriendo y la profesora intenta dirigir el pensamiento de los alumnos, de forma que



## GUIÓN DE CONDUCTA - ELOISA

ENTRADA	1	2
Organizar el trabajo y las disposiciones necesarias	Frase Palabra Historia Lectura Dibujo	Actividad de Observación Situación-problema Dramatización
3	4	5
Explicar lo que no entienden, en un dialogo ir sacando palabras y conceptos	Existe una división en partes de los conceptos a conseguir No pasa a otro sin Haber resuelto el anterior	Conclusión en dos o tres ideas Ejercicios de control
6		
Corrección en la pizarra		

El número de partes y de conceptos es variable según los casos, pero los pasos en todos es igual

Zona de trabajo : Parte delantera de la clase y las mesas de trabajo individual de los alumnos

Materiales: El libro de texto o de lectura  
Pizarra.

vayan tomando decisiones y opciones que les permitan darse cuenta de lo que están haciendo, descubriendo por ensayo y error lo que se quiere localizar. Siempre sería más o menos lo mismo. No pasa de una parte sin haber logrado el objetivo que se pretendía, y sin haber llegado al final de una etapa que le sirve de entrada para la siguiente. Las partes dependen de si se trata de Matemáticas, Experiencia o Lenguaje; casi siempre se empieza por Matemáticas o Lenguaje y luego se van acoplando las otras áreas.

Estos pasos suelen ser colectivos, surgen en común, y el pensamiento de uno ayuda a dar pistas a los otros. Tiene el inconveniente de que los niños más despiertos pueden acaparar la marcha de la clase, y por tanto puede haber un número importante de alumnos que no sigan, pero desde luego, a través del diálogo se ve palpablemente cómo camina el pensamiento del niño. La conclusión o salida se resume en algunas ideas o conceptos que se pretenden conseguir. Después realizan las actividades individuales que vienen en el libro, y cuando han concluido se suelen corregir en la pizarra.

Los procesos más importantes que se desarrollan son de búsqueda e interpretación, se plantean hipótesis para conseguir encontrar soluciones y así poder seguir el camino iniciado, se van corrigiendo continuamente los caminos para

no desviarse, pero no en el sentido de decir que son erróneos, sino tratando de reconducir la marcha. El diálogo tiene un claro matiz de construcción intelectual, y los refuerzos en la actividad son de tipo personal y afectivo, donde la figura de la profesora es elemento esencial y ha conseguido un buen acoplamiento para poder llegar a la conceptualización. Este esquema responde claramente a un modelo de enseñanza basado en el procesamiento de la información y muy similar al modelo inductivo sugerido por Hilda Taba, ya que la búsqueda de conceptos se hace a través de un diálogo conducido pero indirecto, donde verdaderamente el alumno es el que encuentra la solución.

### 3.3.3 - Clasificación de las metáforas.

Presentamos el cuadro de las metáforas de Eloísa, en su triple clasificación, en la figura 31.

Las orientacionales se refieren sobre todo a la identificación del lugar espacial de la clase a la hora de intentar la localización de la acción. "Las esquinas no participan". "los de atrás...", "por aquí no dicen nada". El espacio de la clase es percibido por Eloísa como algo importante para trabajar, un lugar cómodo para cada uno y que es un punto de referencia esencial en el trabajo del profesor.

CLASIFICACION DE LAS METAFORAS DE ELOISA		
ORIENTACIONALES	ONTOLOGICAS	ESTRUCTURALES
Por esta parte no dicen nada	Pensar es ponerse la chistera	Hay que dirigir el pensamiento
Aquella esquina no participa	Aprender es un camino	Se tiene que arrancar de la clase el movimiento
La clase está centrada	El silencio de la participación	Oír el silencio
Alrededor del niño gira la vida	Meterse al niño en el bolsillo	Comprender es ver
Sentarse al lado del niño	El lenguaje del profesor es de estilo casero	El libro lo cuenta mejor
Dar la vuelta a la frase	Hay que meterse en la vida del niño	Aprender es caminar
Por aquí no dicen nada	La mente del niño es un laberinto. Es como la calle del infierno, como una pista de coches de choque	Conocer es abrirse a la vida
No se puede seguir por ese camino	El niño es el protagonista	La experiencia es vivir muchas horas con los niños, y ver la vida como ellos
	El lenguaje es un instrumento	

Figura 31

En cuanto a las ontológicas, tienen que ver con los conceptos relacionados con las operaciones mentales, quizá podamos anotar como más importante "Aprender es un camino", mejor podríamos decir el camino de aprender, que en la explicación de esta metáfora entraña más precisiones: sería un camino principal a seguir, donde confluyen otros caminos, y el niño tiene que ir tomando decisiones para seguir por uno o por otro, ir eligiendo los elementos que necesita para poder seguir por esa especie de laberinto que se le presenta y por los distintos caminos que tiene que recorrer para llegar a la solución del problema.

Las metáforas estructurales tienen que ver con el concepto de enseñanza como la acción del profesor para poder dirigir la mente del niño, para poner orden, para ordenar esa mente con sumo cuidado y así llevarlo al aprendizaje de los conceptos que sean necesarios según los objetivos propuestos, pero siempre siguiendo el camino que le va marcando la mente del niño. La mente que se abre a la vida, a las experiencias, a las expectativas; una mente que tiene un claro matiz de habitáculo que se tapa con la "chistera" para que las ideas no se le escapen; también como un "laberinto" en el que hay que poner orden, que hay que centrar y buscar salidas, que entran y salen temas, frases, conceptos.

#### 3.3.4 - Categorización de las metáforas.

Al tratar de ir agrupando las ideas principales que constituyen el mundo conceptual se fue precisando cómo fue aflorando su propia experiencia profesional. Cabe destacar en primer lugar la influencia de la "Experiencia Somosaguas" como visión personalista de la educación y que aparece desde un principio de su vida profesional. Es ante todo una visión educativa que se puso en práctica en muchos centros privados de la Iglesia en la década de los 70. Podemos apuntar como aspectos esenciales el respeto a la individualidad y al ritmo personal del alumno, con sus propias capacidades e intereses. Se respeta la libertad del alumno en la organización de su tiempo y de su trabajo. La labor principal del maestro no es explicar, ni llevar clases colectivas, sino ayudar, estimular y conducir el trabajo personal del alumno. En una versión actual queda como lograr unos medios para la actividad personal. Por ello la idea principal que puede aportar esta experiencia se puede resumir en el respeto al niño y en la labor del profesor como estimulante y orientadora de la actividad personal y la mente del niño (figura 32).

Después, la experiencia se concreta en el Colegio B que ha ayudado a seguir esta línea, y sobre todo el Director que le ha marcado en este mismo sentido, en cuanto

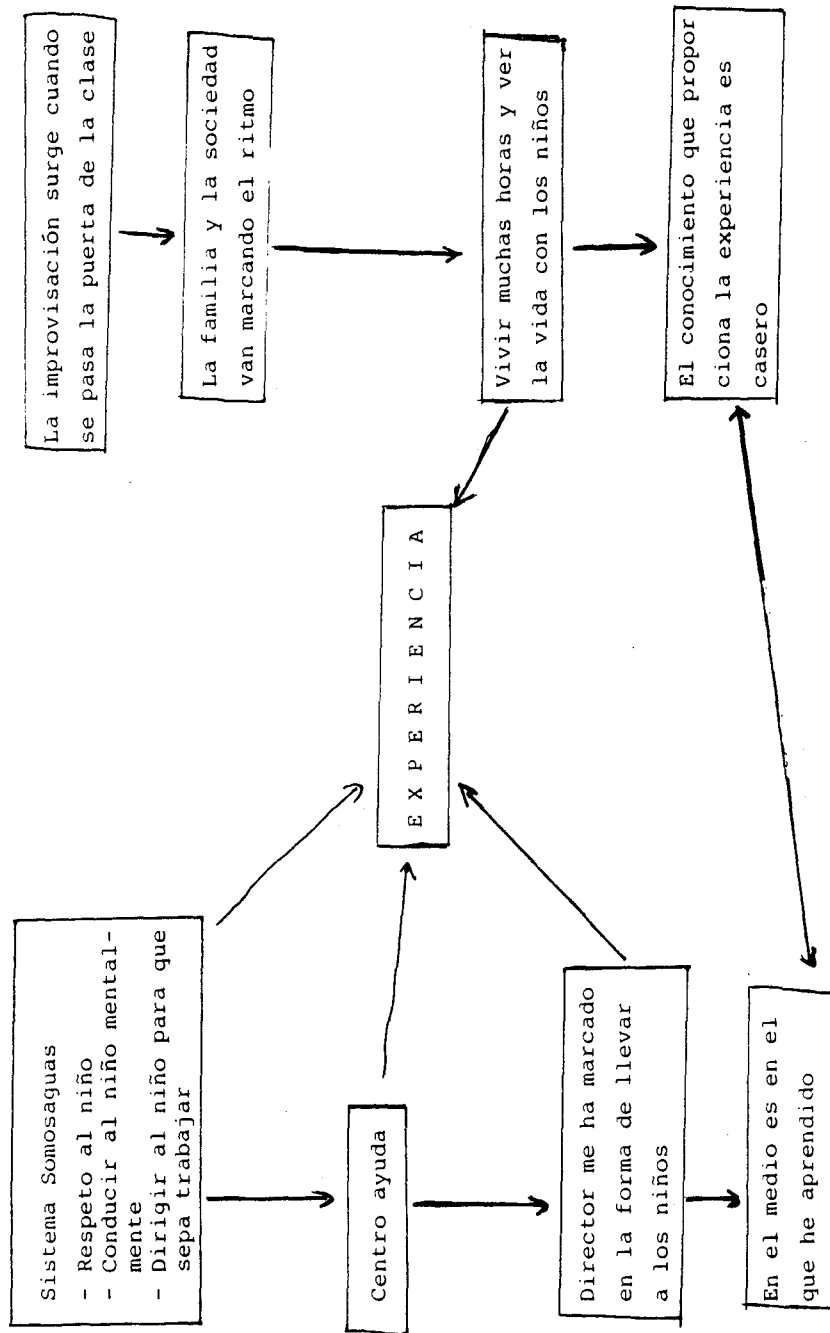


Fig.32 Esquema del concepto de experiencia. Eloísa

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

que coincide con esa forma de respetar y llevar al niño. En el medio ha ido aprendiendo por sus propias experiencias y los factores sociales que influyen en el Centro correspondiente. La familia, en particular, y la sociedad, en general, van transformando su acción y van sugiriendo técnicas y estrategias para ir solucionando los problemas que se presentan, pero sobre todo el interés personal y la preparación que van sugiriendo ideas y te van permitiendo encontrar formas nuevas de obtener mejores resultados.

La permanencia continuada en el Ciclo Inicial le permite ir viendo los cambios que se producen en las generaciones que van pasando y la formación personal del profesor.

Piensa que la improvisación es necesaria en el hacer de cada día, pues cada vez que se pasa la puerta de la clase tienes que acomodarte a las condiciones actuales de lo que en aquel momento sucede. La experiencia supone muchas horas en el aula con los alumnos, vivir muchos acontecimientos con ellos, junto a ellos, y ver la vida que fluye en los niños para así poder llegar a construir su pensamiento profesional que permite una visión particular del fenómeno educativo, y que no siempre se expresa en unos conceptos científicos y sistemáticos, sino que, en el lenguaje de Eloísa tiene en sus conceptos y en su expresión una forma más bien familiar.



- CENTRO

Las alusiones al Colegio, como punto de referencia en la actuación del profesor, son inevitables. Para ella, es algo vital en su formación profesional. Marca un estilo como institución que tiene un respaldo conceptual e ideológico; por ello, ayuda mucho y ejerce una influencia en su idea de respeto al niño y la necesidad del desarrollo integral del alumno. Pero a la vez otorga libertad para que cada uno se exprese como es, y pueda realizar su visión personal dentro de este contexto. En líneas generales lo que más influye en la marcha del Colegio es la figura del Director al que se le atribuye la función de "padre", pero realmente lo es, y así lo suele aprovechar como punto de apoyo y base formativa en la vida del aula, ya que se halla presente en la marcha de la misma.

El Equipo de Profesores son una realidad en la vida cotidiana, en cuanto que participan en todas las actividades como grupo que programa, participa y controla, pero que por ello sirve, en muchas ocasiones, de desahogo de las propias experiencias y fracasos, aunque de alguna manera también coacciona si las cosas no son vistas de la misma manera, y sobre todo en cuanto que marcan un ritmo a la programación y evaluación de la actividad docente y que no siempre se puede seguir, ya que cada uno con su grupo de

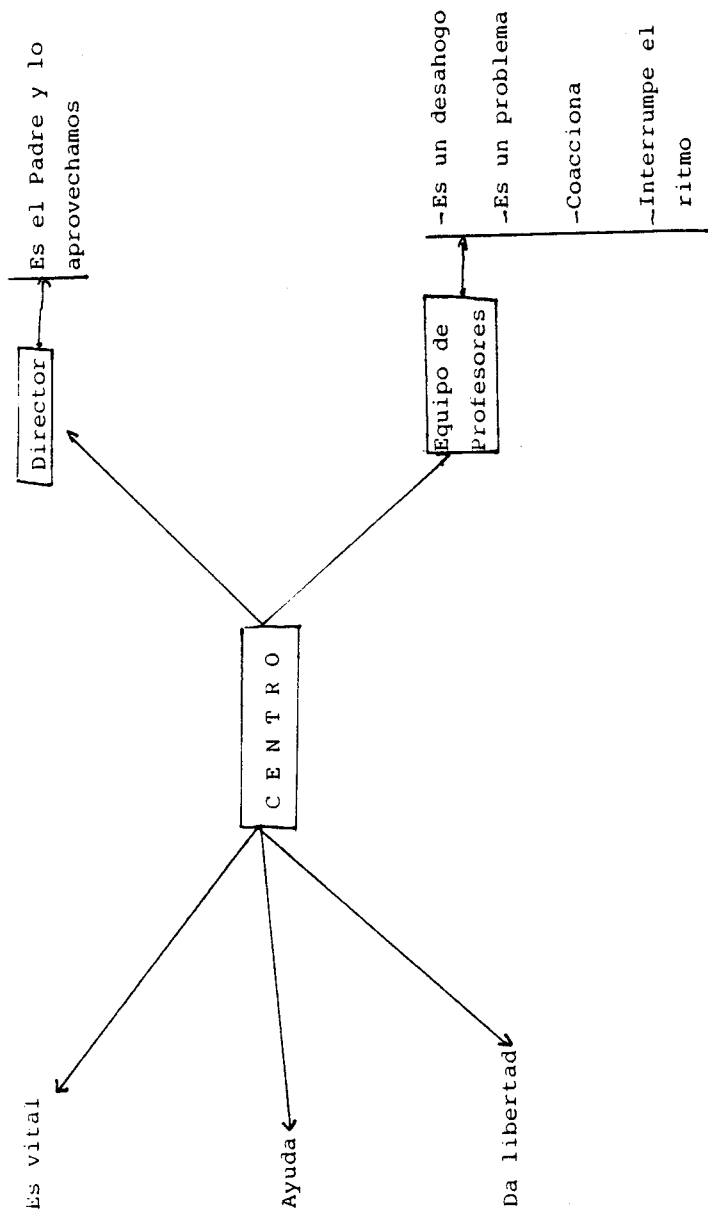


Fig. 33 Percepción del Colegio . Eloísa

alumnos no puede ir a la vez que otro. Además, si por otra parte hay que respetar el ritmo individual de los alumnos y los intereses que van surgiendo durante la actividad escolar, está claro, que esto representa un problema. Y también el tema de hacer los controles en común que dificulta bastante la adaptación al ritmo de cada uno, por eso en algunas circunstancias el grupo de profesores ahoga un poco y limita la marcha personal de la clase y de los profesores.

#### NIÑO

Los profesores de Ciclo Inicial, en general, no hablan de alumnos, sino de niños, por eso respetamos su expresión. No cabe duda de que es el protagonista de la acción educativa y es el que marca el ritmo, la cantidad y calidad de las actividades a realizar: por lo tanto, es el centro fundamental de la clase, son los catetos felices que, en sentido cariñoso, marcan el respeto y la relación que se establece con ellos. Son fundamentalmente alegría, actividad, y la nota que más destaca es la apertura a la vida, la necesidad de hacer y de vivir, por eso la vida gira alrededor de ellos: pero están llenos de espontaneidad y de libertad, que fluye constante y sin armonía, por eso también la mente del niño es un laberinto, es ruido y desorden, es como la calle del infierno de la feria, como

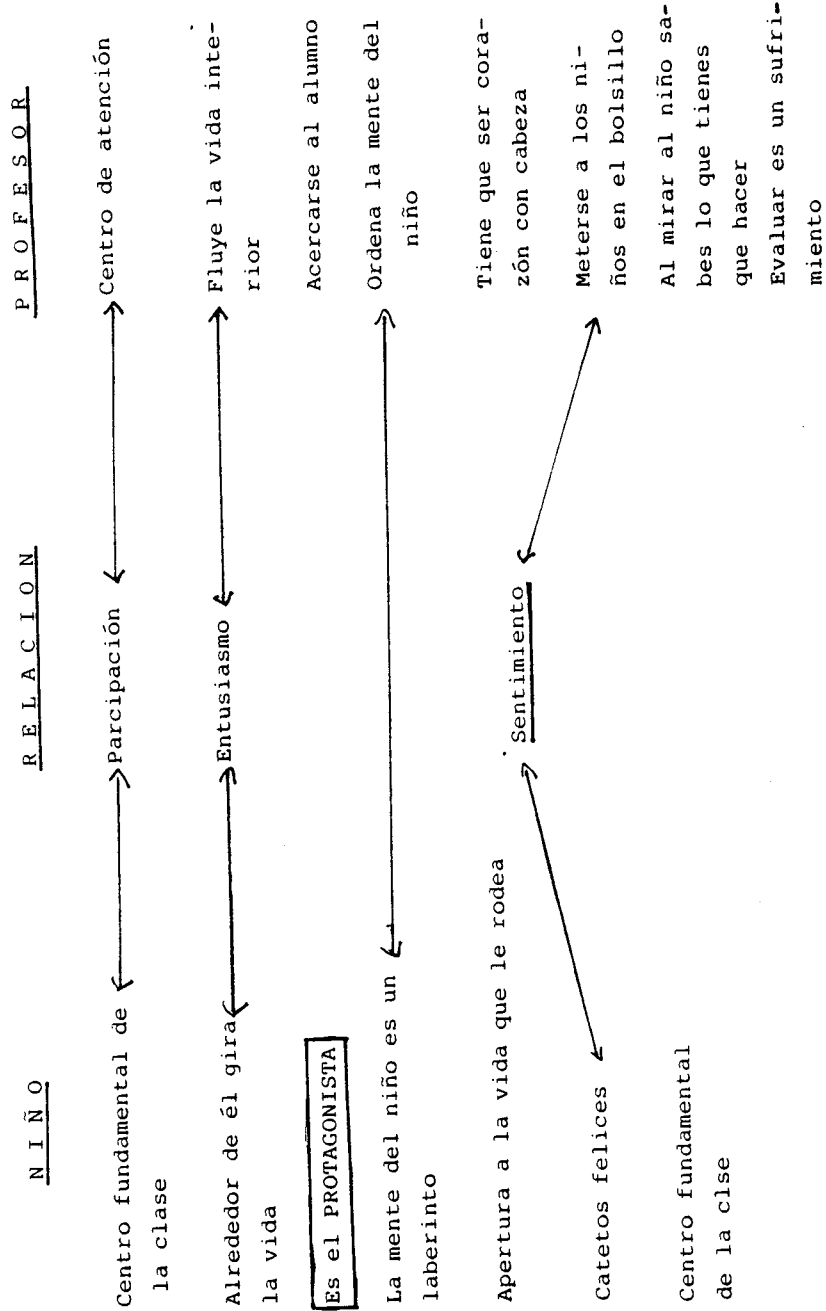


Fig.34 Relaciones Interpersonales. Eloísa

coches locos, de choque. donde las fuerzas que fluyen en ellos, a veces, son difíciles de dirigir.

#### EL PROFESOR

Empalmamos, aquí, con la visión del profesor cuya característica más importante es que tiene que ordenar la mente del niño, por ello se configura también como el centro de atracción del niño, en el sentido de que en él encuentra seguridad, y el orden que a él le falta fluye de la vida interior del profesor. Por eso la necesidad del encuentro al acercarse al alumno para que se relacionen las dos vidas: la necesidad de meterse a los niños en el bolsillo, para poderlos motivar y que puedan ir avanzando y marquen la acción del profesor; es una dirección que no se nota y así el niño parece el motor de su propia actividad. En este rol que comparte tiene que ser corazón y cabeza para poder comprender, respetar y valorar la vida que tiene por delante; pero a la vez intentar marcar el camino a seguir.

#### RELACIONES PROFESOR-ALUMNO

Si se considera al niño como protagonista de la actividad didáctica, el acercamiento respetuoso es necesario para poder seguir adelante; si el niño es el

centro fundamental de la clase y el profesor es el centro de atracción, el punto que marca el dinamismo ordenado de esta actividad, es necesaria la participación en el sentido de que cada uno debe aportar los elementos que le son característicos.

La vida que brota y que se abre ante los niños y la vida que fluye del profesor se encuentran en un clima de entusiasmo vital. El niño como ser abierto al exterior y el profesor lleno de vida y siendo capaz de transmitir su fuente interior; todo ello cargado del sentimiento que fluye de ambos en un ambiente de acogida y de mutuo respeto.

#### ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El núcleo de estos conceptos es la metáfora "aprender es un camino", y para comenzar "todos los niños se ponen la chistera de pensar", se ponen a pensar, lo que les permite "meterse en el tema". Es un camino que van a hacer entre todos, y la dirección viene marcada por el profesor. "Enseñar es dirigir la mente del niño" y por ello "hay que arrancar el movimiento" sin el cual no se puede caminar. Los caminos que se ofrecen son diversos pero hay que llegar a un lugar concreto. Como en todo camino encontramos obstáculos, hay que buscar pistas y vamos

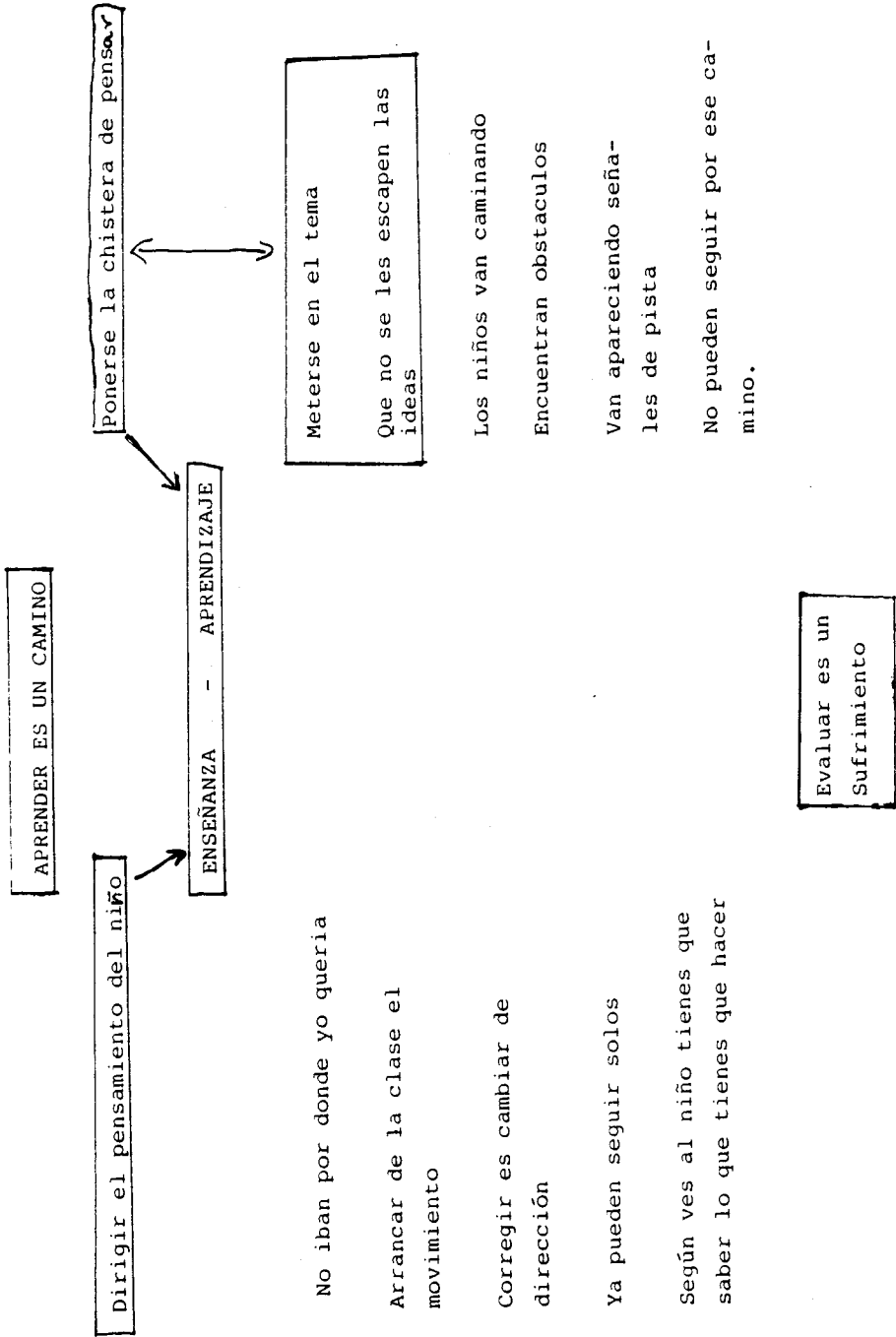


Fig. 35 Constructos de Eloísa

"dando vueltas al tema" para encontrar la solución. En la marcha de la clase este movimiento continuo hacia un fin es la característica fundamental en la que no se dan cosas hechas sino que se van buscando. Por eso son continuas las alusiones de Eloísa a la metáfora del camino, tanto cuando dirige directamente la clase como cuando habla sobre ella. En este concepto metafórico se puede encontrar la clave de su acción profesional, que podemos relacionar con el postulado de Hilda TABA (1966) de que el pensamiento se puede enseñar lo que se logra a través de una transacción activa entre individuos y datos. Por tanto, sus estrategias docentes fundamentales las podríamos identificar como formación de conceptos e interpretación de datos, en un clima de participación donde el profesor y los alumnos van poniendo secuencias de su propio pensamiento e hipótesis en la búsqueda de soluciones.

El clima social se convierte en intelectual y este movimiento que entra en la clase es la verdadera motivación, es como un engranaje en el que todos se meten y van a la búsqueda de soluciones: así, al final, parece una tarea de todos. Este clima colectivo de pensamiento es engañoso, porque verdaderamente hay diversos niveles, y aunque todos van por el mismo camino no todos llegan a la meta.



## ACTIVIDAD EDUCATIVA

Se conjugan claramente diversos aspectos: El aula como el lugar donde se realiza la vida de la escuela, y la vida relacionada con el movimiento, por eso salir, entrar, situarse, son acciones que están centradas en la vida cotidiana; la clase arranca o se para, las esquinas y rincones cobran vida, los de aquí y los de allá que participen.

Las normas son las que mantienen el clima de la clase como lugar de convivencia y de trabajo. Se refieren al silencio para pensar, y al nivel de voz cuando hay que hablar, porque verdaderamente las dimensiones del aula y el ruido exterior hacen que sea difícil oír lo que se quiere decir si no se levanta la voz. Por lo tanto en el clima de relación en el aula lo más importante es la participación en el camino que seguimos entre todos.

La decoración del aula se considera como un signo externo de la aventura en la que estamos inmersos. Se refiere a algo alusivo al tema que estamos tratando, pero verdaderamente no refleja totalmente la marcha de la clase, porque donde se aprecia el ritmo de la clase es en el diálogo y comunicación que se establece entre la profesora y los alumnos.

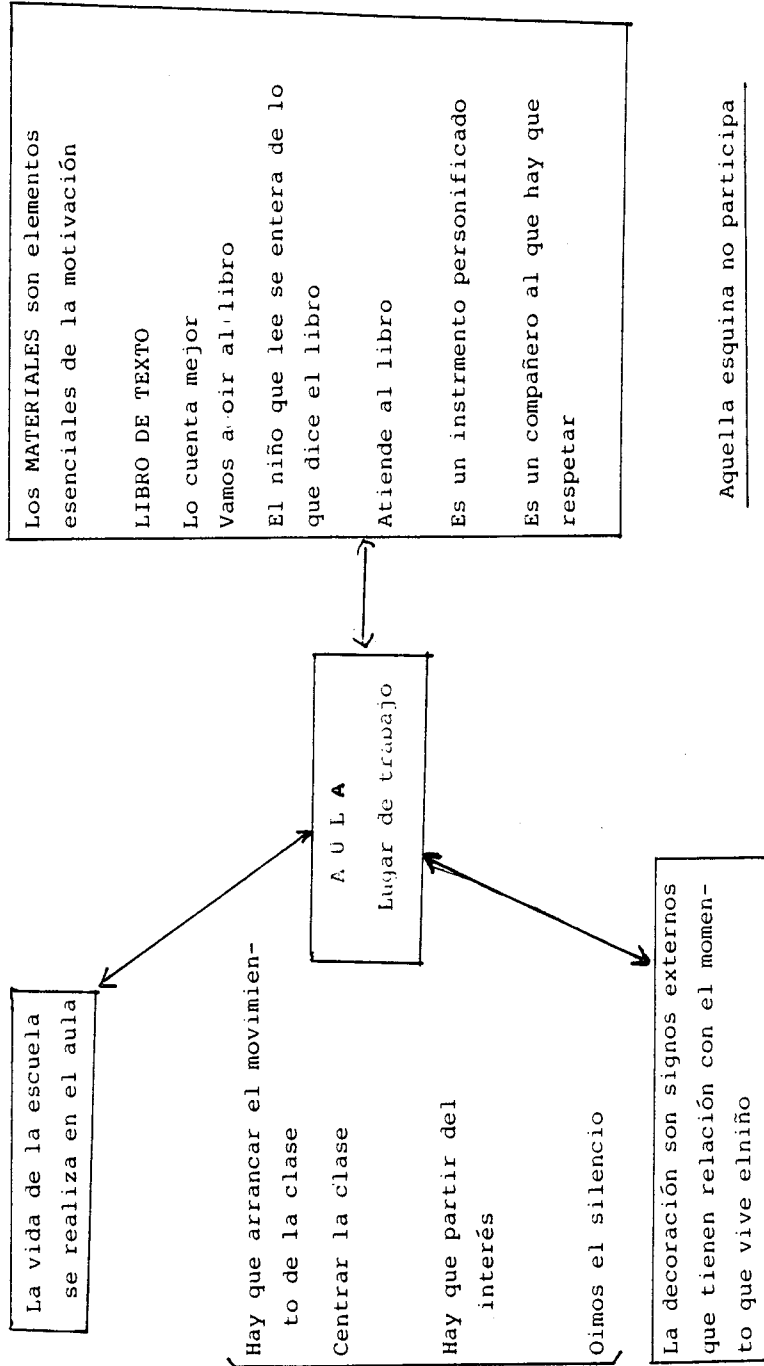


Fig. 36 - Percepción del aula. Eloísa

El libro proporciona el aspecto más importante en cuanto a contenido del diálogo y marcha de la clase. Es un objeto con dimensiones personales, con el que se habla, se dialoga, y representa el tema a tratar en la clase. Al libro se le atiende y se le oye, se le mira para poder comprender lo que quiere decir, incluso en algunas ocasiones cobra vida a través de la dramatización de lo que presenta para poder comprenderlo mejor. Para Eloísa el libro es muy adecuado a su trabajo y lo considera un instrumento del pensamiento y de la acción del niño. También pretende, a través de él, establecer el clima de respeto y amor que el niño debe ir adquiriendo hacia el libro, como representante cultural en nuestra sociedad. Es un compañero, un amigo al que hay que querer y que nos puede enseñar muchas cosas y que en ocasiones los padres y los profesores no saben. El niño que lee se entera, el que mira al libro tiene la solución y puede encontrar el camino. El libro habla mucho mejor y cuenta muy bien las cosas, por eso la referencia al libro en la actividad educativa es continua ya que se convierte en el verdadero centro de atención de la profesora y de los alumnos. El proceso de indagación utilizado se realiza a través del libro, pero no de una manera mecánica, sino viva y dinámica, donde los protagonistas de la acción, los niños, se meten de lleno en él, bucean y buscan, en una actitud

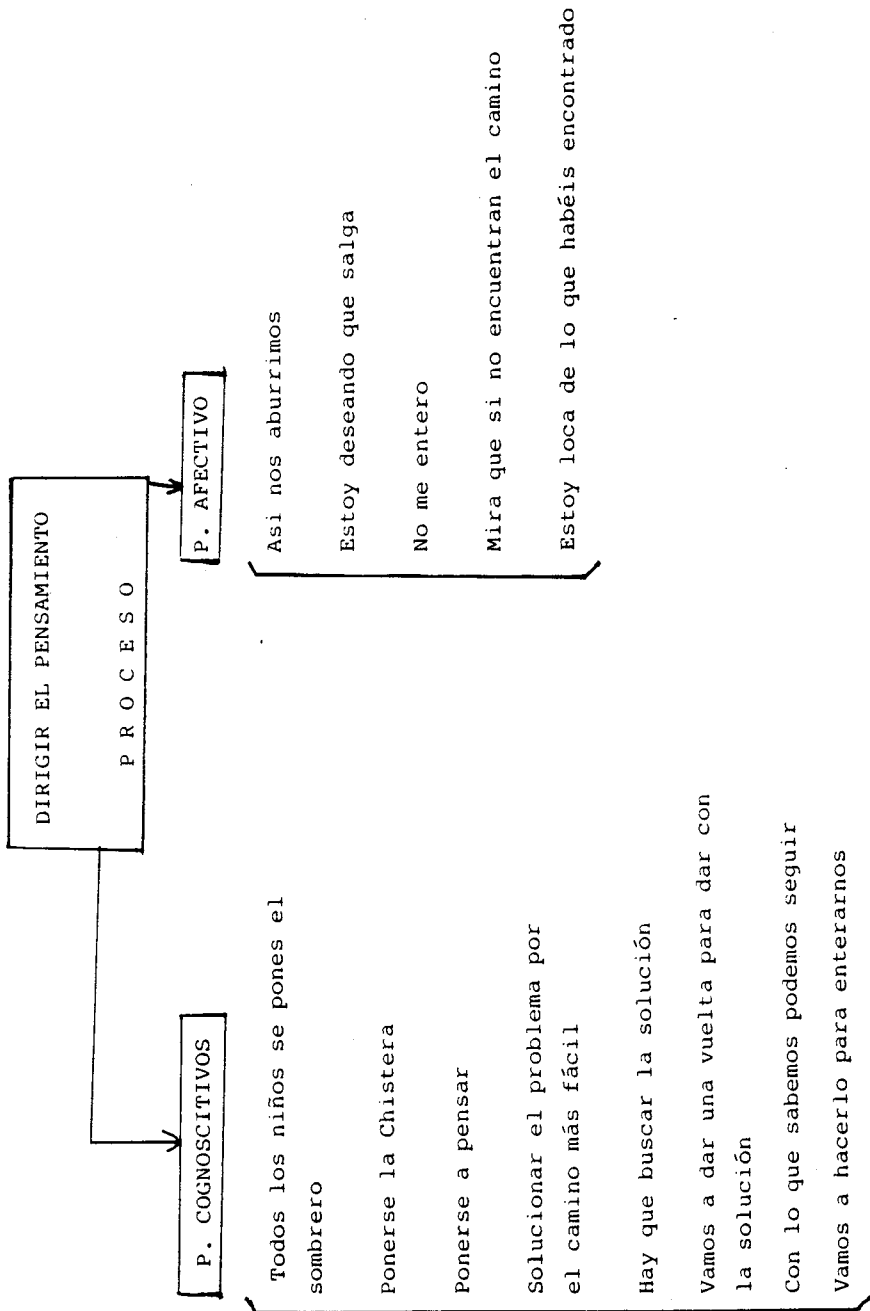


Fig.37 Dirigir el pensamiento .Eloísa

llena de misterio, los elementos que necesitan para su propio pensamiento y es el que les va a dar las pistas que precisan para seguir el camino.

Por ello, en la clase lo fundamental es ese movimiento, donde los procesos cognoscitivos, el pensamiento, son acción. Todos intentan solucionar el problema buscando el camino que nos conduce a la solución, pero intentamos ir por el camino más fácil siempre que, a la vez, que sea seguro. Hay que dar vueltas, rodeos, pararse, pero lo vamos a hacer para enterarnos, porque con lo que ya sabemos podemos seguir por este camino, dirá Eloísa a los niños en el transcurso de su actividad. Y también, elementos afectivos, porque no se puede caer en el aburrimiento, y a veces la profesora no se entera de lo que quieren decir, de lo que está pasando o por dónde van, y en otras ocasiones está encantada deseando que encuentren el camino y salgan del bache:

"Me encanta lo que estáis buscando, estaba ya un poco preocupada porque no sabía por donde ibais, ¡mira que si no dan con ello, que si no lo encuentran!..., me encanta la decisión vuestra".

y así podríamos continuar con multitud de expresiones suyas en este mismo sentido.

## UNIVERSO CONCEPTUAL

Se hace este esquema final para tratar de precisar la coherencia interna del pensamiento del profesor, para poder meternos en su esquema mental profesional.

Creo que en el caso de Eloísa se puede partir de abajo hacia arriba. La experiencia es el verdadero aprendizaje del profesor y se logra estando muchas horas con los niños. Se vive en el aula que es donde verdaderamente se experimenta la enseñanza. Un instrumento indispensable, con el que ha llegado a ser maestra es el libro, que para ella es fuente de aprendizaje y un personaje, que, si está bien hecho, te ayuda mucho.

La actividad educativa fundamental es dirigir el pensamiento de los niños en un clima positivo donde todos estén contentos. Aprender es el camino que tienen que seguir, el cual tiene muchas etapas que deben recorrerse paso a paso, pero en el que está embarcado el niño junto al profesor que le va ayudar a centrar la situación, porque se ha sentado a su lado en un clima de entusiasmo y participación, y dentro del Colegio B en el que todos se sienten a gusto porque se les ayuda y respeta en un clima de libertad.

UNIVERSO CONCEPTUAL DEL PROFESOR

C O N S T R U C T O S

ELOISA

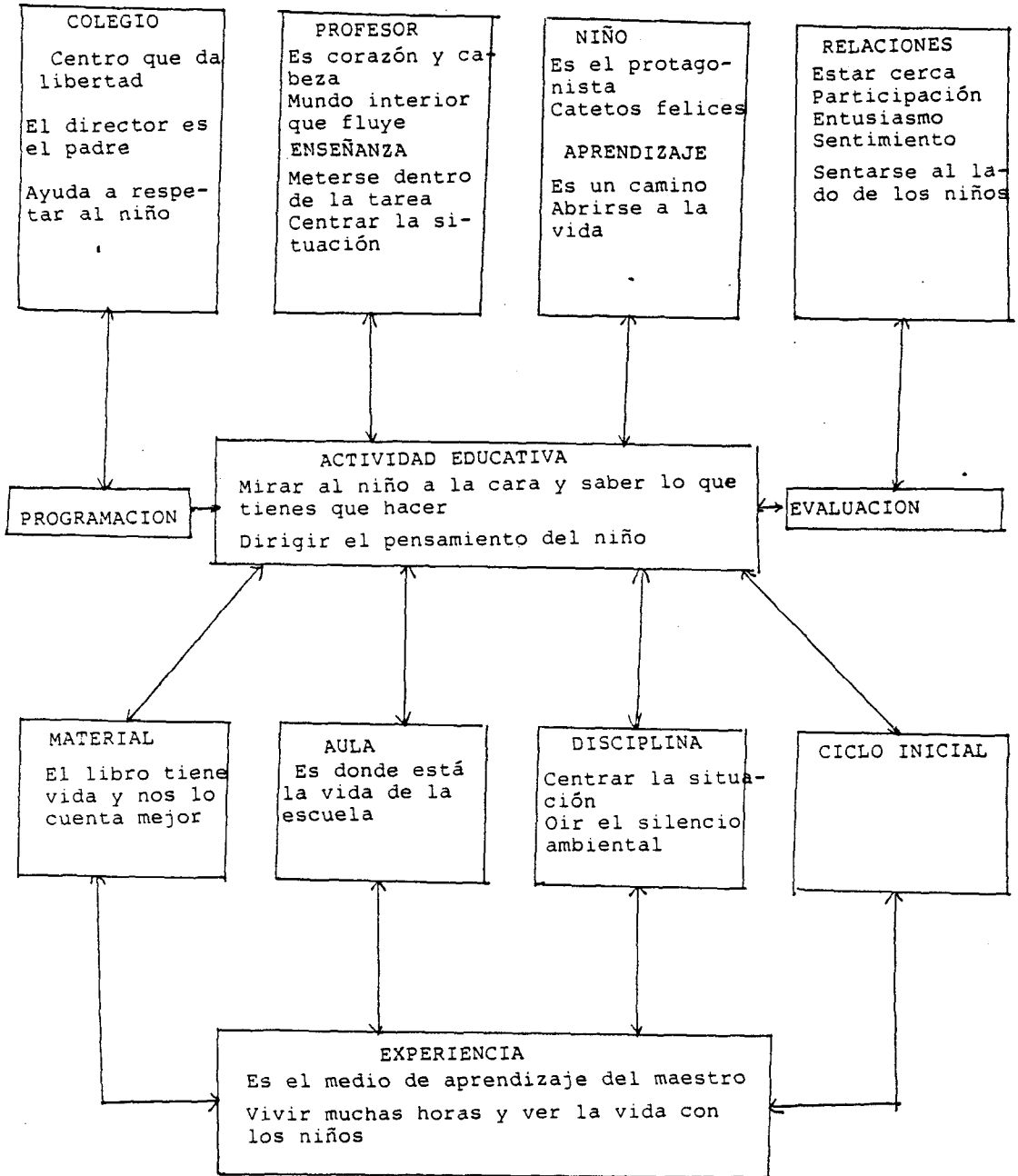


Fig. 38 - Eloísa

**MARIA PAZ**

La situamos en el contexto del Colegio B y en la clase de Eloísa.

Tiene una gran fe en la educación como posibilidad de la persona, por eso dice que lo más importante de la educación es enseñar a ser alguien, enseñar a vivir. El Colegio es un punto de referencia casi constante en el trabajo diario. Se encuentra, por otra parte, muy unida a Eloísa con la que entabla una excelente relación; la admira y la valora como una profesora extraordinaria. Por ello, esta experiencia de prácticas ha supuesto, a su entender, un hito importante en su formación profesional.

**Escenario de conducta**

Viene localizado por la situación del Colegio y de la clase de Eloísa.

Su actuación no supone ningún cambio espacio-temporal, excepto el día de la grabación en vídeo, que para que todo saliera muy bien sí modificó la estructura de la clase. Cambió el orden de colocación de los grupos y dejó toda la clase libre para que los niños pudieran sentarse en el suelo y dramatizar la situación de la lectura que estaban trabajando: "El cuarto de los juguetes". Al descomponer la colocación del aula perdieron sus puntos



de referencia espaciales, lo que condujo a la desorganización, también, de la estructura secuencial de la clase. Después no pudo rehacer la situación, y por ello volvió a lo ya sabido y hecho todos los días. Y es que para el profesor en prácticas, cuando se desenvuelve en el escenario y con el guión de clase ordinarios, parece que la marcha de la clase surge sola, pero cuando rompe la secuencia se da cuenta de que no es tan fácil volver a encontrarse, o crear, la situación didáctica.

En cuanto al **guión de clase** sucede lo mismo. Les resulta como una rutina y una monotonía, pero en cuanto salen de él, la mayoría de las veces, no saben por dónde seguir.

#### CLASIFICACION DE LAS METAFORAS

El concepto de centro como lugar de preferencia en la valoración de las cosas nos indica la situación, por eso aparece esta palabra en las metáforas orientacionales. Pero María Paz no llega a vislumbrar claramente dónde se encuentra en verdad ese punto situacional preferente, si en el niño o en el profesor. Ella dice que el niño es el centro, pero, a la vez, también percibe al profesor como centro.

Además, la utilización del espacio de la clase como

CLASIFICACION DE LAS METAFORAS DE M<sup>a</sup> PAZ

ORIENTACIONALES	ONTOLOGICAS	ESTRUCTURALES
<p>Empezamos por la mesa de aquí</p> <p>Los de delante participan más que los de detrás</p> <p>El niño es el Centro</p> <p>El profesor es el centro</p> <p>El recreo "grande" y el Recreo "chico"</p>	<p>Las prácticas son un laberinto</p> <p>El niño tenía cara de regalo</p> <p>Seguir el ritmo es coger el tren</p> <p>El Ciclo Inicial es el trampolín</p> <p>El Colegio es el armazón</p> <p>El director es el Padre</p> <p>El niño es el protagonista.</p>	<p>Enseñar es estar en la vida.</p> <p>Seguir la marcha de los niños.</p> <p>La Escuela de Magisterio no aterriza en la realidad.</p> <p>El niño se enriquece con la fuente de lo cotidiano</p> <p>Aparcar conocimientos en la mente del niño</p> <p>Aprender es interesarse</p> <p>Las prácticas supone enfrentarse con una clase.</p>

Figura 39

elemento de identificación de grupos de niños es mucho más frecuente en el alumno de prácticas, en cuanto que al conocer menos a los niños, sobre todo en los primeros días, necesita apoyarse en el lugar que ocupan para nombrarlos o para controlarlos durante la actividad escolar. El lugar siempre es un recurso en un momento determinado: "¿Los de atrás oyen?", "los de delante participan más que los de detrás", etc.

Y en cuanto al tiempo, también nos encontramos con metáforas como "el recreo grande" o "el recreo chico", lo que expresa su valoración de la duración del mismo, claro que con conceptos poco precisos porque vienen de otro campo semántico -no del de la durabilidad-, pero que al niño le sirven como punto de referencia.

En cuanto a las ontológicas, creo que la primera, con la que podemos enlazar todo lo anterior, es la de "el niño es el protagonista", con la que continúa la idea del teatro. Al percibir al niño como protagonista ya nos desvela claramente cuál es la situación valorativa. En el escenario lo más importante es el protagonista, por ello está situado en el centro.

El colegio es el armazón que apoya y sustenta todo, tiene una entidad sin la cual no tendría sentido todo lo demás. Y dentro de él el director es el Padre que aparece

en todos los momentos de su reflexión.

El niño es expresión, por lo que ante situaciones positivas pone cara de regalo. En la clase todos los niños marchan juntos, ellos son los que guardan el ritmo, y entrar en ella es como coger el tren.

El Ciclo Inicial es el trampolín pues los lanza para adentrarlos con posibilidad de éxito en los demás niveles.

Y, por fin, las Prácticas son un laberinto en cuanto que no sabes efectivamente por dónde tienes que marchar y adónde te conducen.

Las estructurales se encuentran relacionadas sobre todo con la idea de enseñanza-aprendizaje, porque conceptos fundamentales que requieren una explicación los expresa refiriéndose a otra situación. Así dirá que aprender es enriquecerse, e interesarse en algo como consecuencia de ello, y enseñar es estar en la vida, de esta forma se relacionan enseñar y aprender. Por el contrario, dirá, la Escuela de Magisterio no está relacionada con todo esto.

#### PRACTICAS

Está claro que el alumno de prácticas con el tema

Sin experiencia

- . Ver si lo que he aprendido funciona
- . Saber buscarme la vida
- . Enfrentarme con una clase
- . Saber si voy a ser capaz
- . Delante de la clase se cambian muchas cosas
- . Sentir la sensación de hacer algo
- . Conectar con las circunstancias de la clase

P R A C T I C A S

El profesor te puede indicar el camino a seguir

Era un robot que hacía lo que me decían

Tienen que valorarte como persona

El alumno de prácticas es un extraño que interrumpe la labor del profesor

Profesor con experiencia

- Saber si es oportuno hacer una cosa u otra
- Saber seguir la marcha de los niños
- Los niños te van diciendo lo que tienes que hacer
- La experiencia da seguridad
- Aprovechar cualquier cosa
- La experiencia lo da todo

Escuela de Magisterio

No aterriza en la realidad

Fig.40 Percepción de las Prácticas. M<sup>a</sup> Paz

fundamental que se encuentra es con el del conocimiento experiencial, que se le plantea como un problema palpable al relacionarse con el profesor que es quien dispone de este conocimiento. Para María Paz la Escuela de Magisterio no aporta en absoluto este tipo de conocimiento, aunque sí que da ideas para poder confrontar:

"Voy a ver si lo que he aprendido funciona".

Al ir a prácticas se encuentra en la situación del que diseña un aparato, que al final lo que importa no es si el diseño es bueno o malo sino si funciona o no. Porque cuando se llega a la clase se cambian mucho las cosas, y cambian ellos mismos (los practicantes), personalmente y en las concepciones personales que tenían sobre la educación. Por ello le preocupa saber si va a ser capaz y quiere aprender a buscarse la vida para poder enfrentarse con la realidad. Los conocimientos que tiene en su cabeza (seguimos con la idea de la mente como recipiente) no le sirven cuando se trata de conectar con las circunstancias de la clase, y la verdad es que el alumno de prácticas necesita sentir que hace algo, que no es un mero robot o repetidor que hace lo que le dicen, sino que desea iniciativa y que se le valore como persona en cuanto que es sujeto de acción y de preocupación; precisa de un rol un poco semejante al del profesor, y por ello sugiere que no

se les considere como unos extraños (a los alumnos de prácticas) que van a interrumpir lo que hace el profesor, sino como alguien que puede hacer y diseñar algo en colaboración constante con el profesor que le puede indicar el camino a seguir y lo que se puede hacer, y puede ser una ayuda poderosa para la reflexión y la sugerencia.

El profesor dispone de experiencia y le puede proporcionar muchas cosas, sobre todo "saber". La experiencia es saber lo que hay que hacer, si es oportuno hacer una cosa u otra. Luego el conocimiento profesional es conocimiento para la acción y para el condicionante más importante de ésta que es la Toma de Decisiones que supone la percepción de alternativas. Es saber seguir la marcha de los niños, porque los que van marchando e indicando el camino son ellos, que te van diciendo lo que tienes que hacer.

Por ello, la experiencia para el profesor lo es todo, y es precisamente lo que le da seguridad a su actuación: algo que le falta al alumno de prácticas. La experiencia da la oportunidad de sacar partido a cualquier cosa: un acontecimiento, una información, una actividad, te permiten saber qué puedes hacer con ello, y por eso la realidad, cuando se tiene experiencia, no te cambia tanto, porque sabes a qué atenerte.

## COLEGIO

El marco de la actividad viene representado por las premisas organizativas del Colegio. El alumno de prácticas, cuando está en un aula, siempre capta a la vez el mensaje que transmite la dinámica del Colegio. Tiene la experiencia de que el alumno junto con los profesores y el colegio forman un todo compacto.

María Paz comenta esta experiencia porque cuando empezó el B.U.P. fue a un Colegio nuevo, y entonces vio que los alumnos que habían estado allí siempre formaban como una piña con los profesores, y los nuevos se encontraban un poco desplazados.

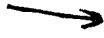
También es una constante que a los alumnos les gusta ir a prácticas al Colegio donde estudiaron siempre porque el conocerlo les da más seguridad. De hecho se necesita conocer para descifrar y dar sentido al flujo de los acontecimientos que estamos viviendo.

"El Colegio es el armazón", el edificio de toda la labor educativa que se desarrolla allí y que permite, por tanto, percibir a los profesores como un todo, pero no en el sentido de armonía sino que todos codifican los mismos mensajes y saben interpretar el significado de lo que sucede. Y en el Colegio B vuelve a aparecer la figura del



COLEGIO - ES EL MARCO INSTITUCIONAL

Es un armazón ← Profesores como un todo → Director es el Padre



Que el niño se sienta a gusto

A U L A

Supone la localización del niño  
Los de delante participan más que los de detrás

Es un ambiente que se VIVE  
La pasión por el grupo de niños  
Las normas se viven en el ambiente

Fig.41 Percepción del aula. Mª Paz

director como "el padre": y esto no porque pertenezca a una Orden Religiosa, sino por el significado de su actitud y su postura, porque intenta que todos se encuentren a gusto y contentos en el Colegio. El Colegio B, además, tiene bastantes actividades comunes de las que el director es animador y organizador. Su "voz", su mensaje, llega a todos los rincones del Colegio.

Y ya, dentro del Colegio, el aula, donde se desarrolla en concreto la actividad educativa. Supone, por una parte, el lugar donde se ordena y se coloca todo. Es un punto de referencia donde cada cosa ocupa su lugar. El aula es la localización, y es lo que da unidad al grupo de alumnos que pertenece a ella. Y, sobre todo en los Colegios grandes, cuando se trata de los niños pequeños el aula representa el lugar más familiar, como su casa en un espacio tan grande en el que se sienten perdidos. Y en el aula cada niño tiene su lugar, e incluso el profesor los identifica con éste, y suele referirse a los alumnos con denominaciones espaciales: "los de detrás", "los de delante", "la esquina...", "la mesa...".

El maestro se identifica con su aula, con su clase, de suerte que llega a sentirse uno con el grupo que la integra. La pasión por su grupo le hace sentir seguro porque los conoce y así puede trabajar mejor.

Y en la clase, habla María Paz de un ambiente que se vive, en el sentido de que no hace falta recordar muchas cosas sino que todos saben lo que hay que hacer y cómo hay que comportarse; no hace falta tampoco recordar las normas porque se viven en el ambiente.

El alumno de prácticas necesita incorporarse a ese ambiente porque tiene que conocer el significado de lo que allí ocurre: incluso las acciones y las palabras, según en qué contexto sean realizadas o dichas, pueden tener significado diverso. Por ello no puede hacer o decir lo que en un momento determinado le parezca más interesante, sino que tiene que observar para poder percibir lo que allí ocurre y llegar a saber así lo que tiene que hacer. Pues, como dice WOLF (1979), en la vida cotidiana el interés de los sujetos está esencialmente determinado por un motivo pragmático. Los acontecimientos, sus conexiones y sus causas, no se plantean en primera instancia como problemas de interés teórico, sino como telones de fondo en los que se realizan los asuntos corrientes.

#### LOS PROTAGONISTAS Y SUS RELACIONES

María Paz, como todos los estudiantes de profesorado, se muestra admirada por la realidad de los niños. Estos son los verdaderos protagonistas de su acción.

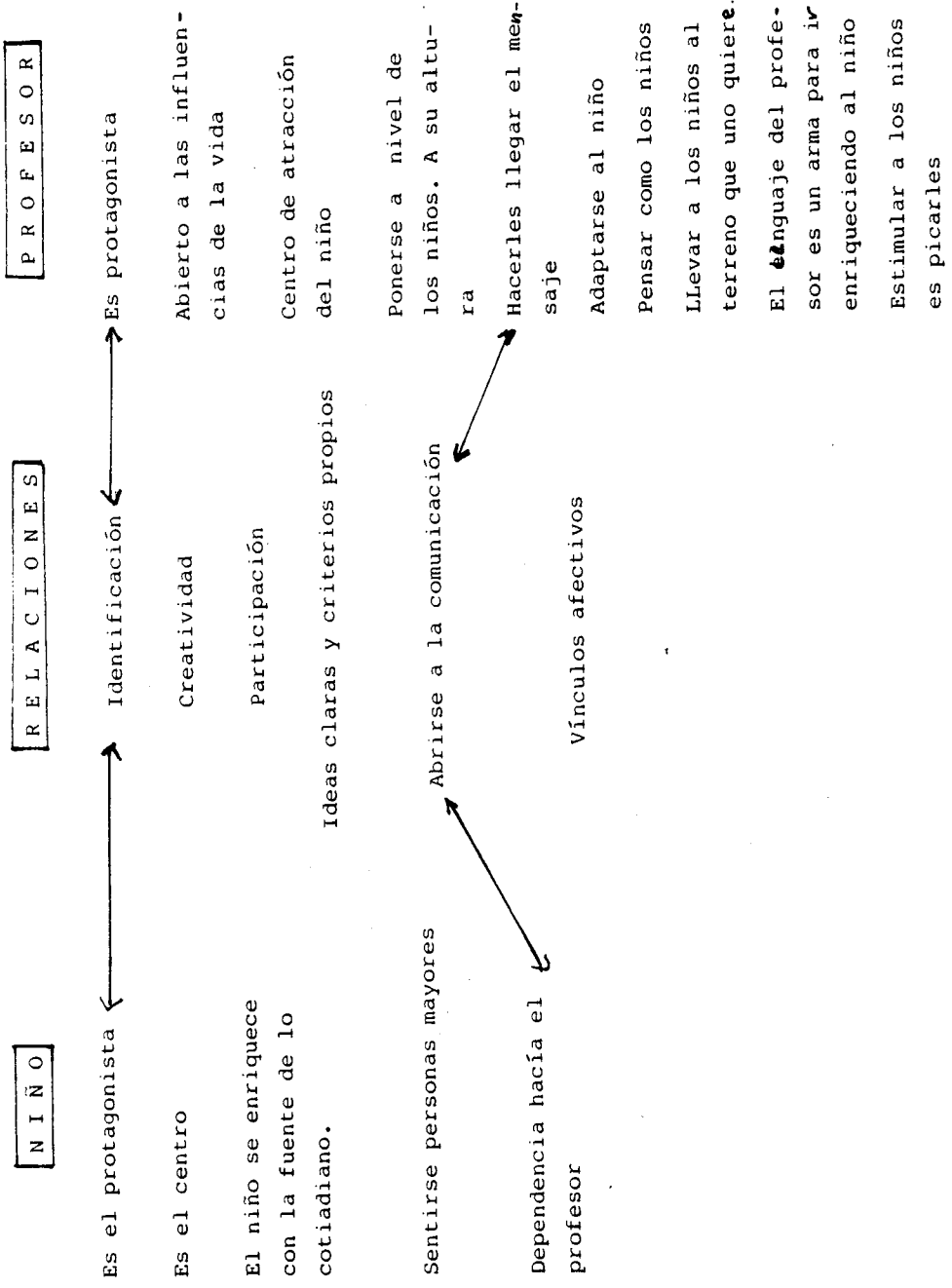


Fig.42 Relaciones interpersonales. Mª Paz

Son el centro de la acción del profesor, pero a la vez, cuando se trabaja con Ciclo Inicial se palpa la dependencia del profesor. Siempre están a la espera de una respuesta. Para ellos la vida cotidiana es la verdadera fuente de alimentación en cuanto que es su contexto y su seguridad. Lo cotidiano como lo conocido, formado por las personas, los lugares, y los sucesos que le permiten saber actuar. Por eso cuando salen de la cotidianidad se rompe este proceso. Lo cotidiano les hace sentirse personas mayores en cuanto que pueden solucionar sus problemas y actuar por sí mismos, porque saben lo que tienen que hacer.

En contrapartida, como polo opuesto de la misma situación, el profesor también es protagonista y centro; en realidad es quien define los niveles de significado, y por ello, verdaderamente, es el centro de la clase porque el niño se siente atraído por él y es su punto de apoyo. Pero tiene que estar abierto a las influencias de la vida, que es el niño al que tiene que adaptarse, pensar como él, ponerse a su altura, a su nivel, para después llevarlos al terreno que él quiere, para hacerlos llegar el mensaje y la información necesaria.

El elemento fundamental de esta relación es el lenguaje que el profesor utiliza para ir estimulando al niño, y que es el verdadero arma de acercamiento y comunicación, de enriquecimiento y de estímulo. Por medio

del lenguaje puede "picarlos" para que vayan subiendo. El profesor, a través de su lenguaje, oral o mímico, está transmitiendo continuamente mensajes de diversa índole, y lo que no sabe, en última instancia, es cuál va a ser grabado en la mente del niño.

#### ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Dos expresiones siempre unidas que aparecen en el discurso del profesor y que determinan los elementos fundamentales de su pensamiento profesional. La enseñanza es una actividad subsidiaria respecto del aprendizaje.

El profesor ayuda y dirige, pero en una línea personal-vital: concepción que en María Paz está muy relacionada con su formación en la Escuela de Magisterio y con el pensamiento de Eloísa. Entiende que aprender es crecer "en todos los sentidos". El profesor debe utilizar los materiales o recursos necesarios para lograrlo. Pero sólo se puede hacer esto si existen unos motivos, unos intereses. Enseñar no consiste en aparcas conocimientos en la mente del niño, sino que lo esencial es lograr que los alumnos se interesen.

María Paz ha vivido muy de cerca la actividad de Eloísa en lo referente a la utilización del libro de texto y a los materiales, por eso piensa que en algunos momentos

**E N S E Ñ A N Z A**

- Enseñar a estar en la vida
- Enseñar a ser alguien
- Ayuda y dirección
- Presentar las cosas como misteriosas
- No se trata de aparcar conocimientos en la mente del niño
- Lo que se programa se viene abajo
- Hacerles ver lo que se quiere
- Meterles cosas que interesan

**A P R E N D I Z A J E**

- Crecer en todos los sentidos
- Para aprender hay que poner la chistera de pensar
- Seguir el ritmo es coger el tren
- Lo que se aprende es lo que se puede sacar de la materia
- El Ciclo Inicial es un trampolín en el aprendizaje
- Aprender es interesarse por algo. Lo que no interesa no se aprende

Fig. 43 Constructos de M<sup>a</sup> Paz

lo que se programa se viene abajo porque lo que has proyectado no lo sabes llevar. Y así se encuentra con que lo que hace Eloísa parece que se lo inventa en ese momento, por el entusiasmo y la ingenuidad que pone en ello. Hay que llegar a descubrir los objetivos que se quieren lograr, pero no obtendremos éxito si los niños no llegan a entender lo que se les quiere hacer ver, o lo que se les quiere meter en la cabeza.

En relación con lo anterior piensa que aprender es interesarse por algo. Lo que no interesa no se aprende y por eso hay que dar un toque de atención para que los niños se fijen en lo que nosotros intentamos que aprendan, y que viene representado en la metáfora de Eloísa "vamos a ponernos la chistera de pensar", y luego, "enseguida la clase se pone en movimiento". Y María Paz continúa con la expresión "seguir el ritmo de la clase es coger el tren", con lo que se vuelve a hacer referencia a la idea de aprendizaje como camino (concepción de Eloísa), pero en este caso, al tratarse del tren, el raíl por donde circula supone menos dosis de alternativa.

#### UNIVERSO CONCEPTUAL

La experiencia es seguridad, lo da todo, te permite



UNIVERSO CONCEPTUAL DEL PROFESOR

C O N S T R U C T O S

M<sup>a</sup> PAZ

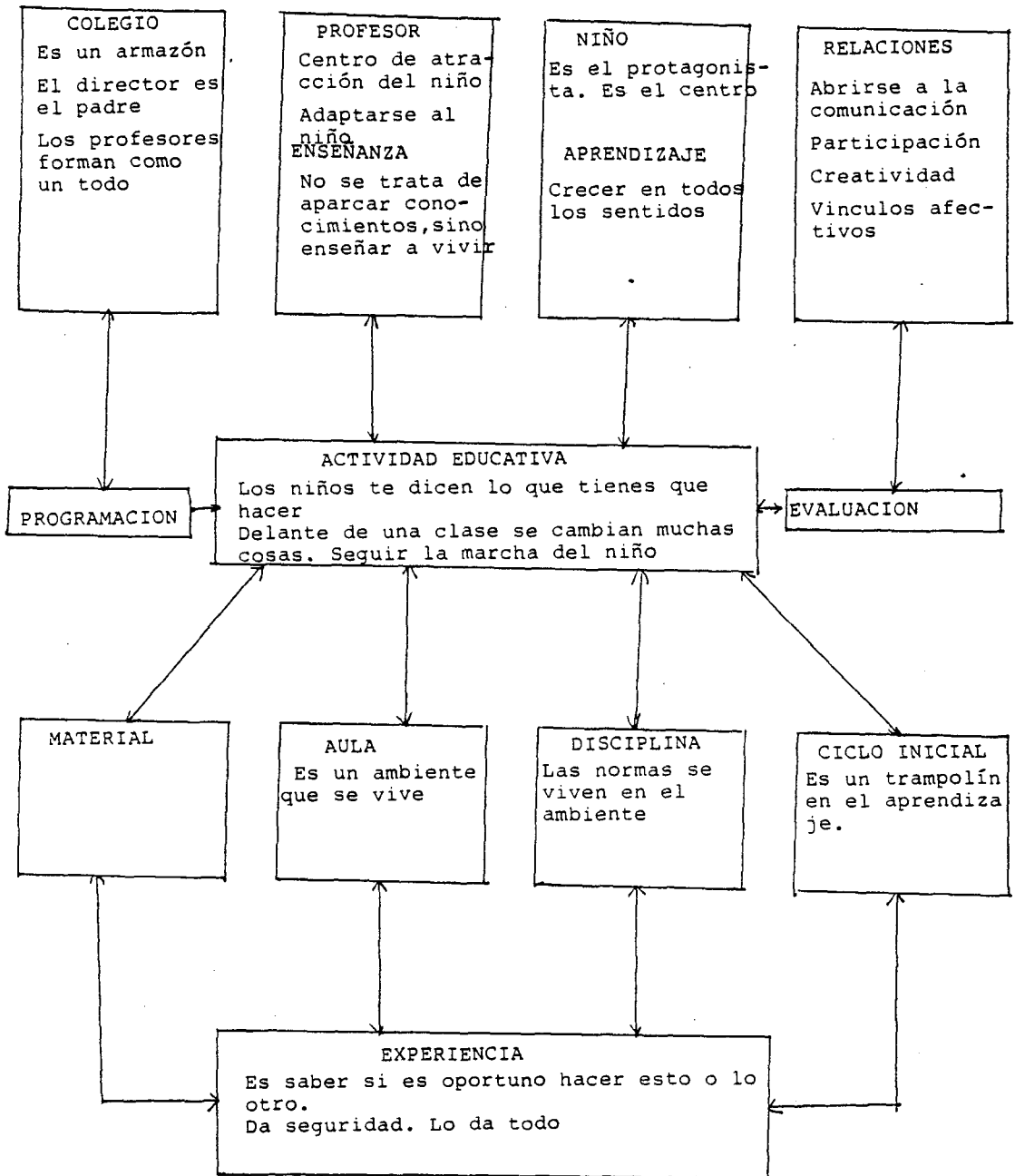


Fig. 44

saber lo que tienes que hacer. Verdaderamente el conocimiento profesional se define en todos los casos como un saber, pero un saber que va dirigido a la acción.

El alumno de prácticas se encuentra delante de un profesor con experiencia que desarrolla su enseñanza, pero en el que el valor de lo cotidiano y la normalidad de lo que acontece no nos permiten distinguir con claridad lo que de hecho lleva a cabo de lo que simplemente sucede, por eso al definir el aula y la disciplina simplemente dirá que es un ambiente que se vive, pero del que no es fácil determinar en qué consiste.

La actividad educativa se realiza delante de la clase y son precisamente los niños los que te van diciendo lo que tienes que hacer, porque el niño es el protagonista y el centro de todo el proceso educativo que le permite crecer en todos los sentidos" para poder vivir. No es precisamente "aparcar conocimientos en la mente del niño" .

Todo se realiza dentro del Colegio a la manera de un armazón que puede arropar todas estas actividades.

#### **ANALISIS COMPARATIVO DE LOS CONSTRUCTOS DE ELOISA Y MARIA PAZ EN EL CONTEXTO DEL COLEGIO B.**

La definición del aula como lugar donde se realiza

la actividad educativa, que tiene dimensiones y objetos, es recogida simplemente así, pero no es tratada en el caso de Eloísa como un elemento más que hay que integrar en la organización general de toda la actividad educativa. María Paz efectivamente sigue la misma línea, ella hace y utiliza el espacio según lo ve hacer, pero como no lo ha visto organizar cuando lo intenta le sale mal. En el aula las cosas están prefijadas, por eso es un ambiente que se vive, pero que no se expresa. Igualmente sucede con el **Guión de conducta** que se realiza: todo se ve tan organizado que la mayor parte de las veces ni siquiera se percibe lo que está haciendo el profesor, es como si cayeras allí y vieras que ya está todo hecho; en algún momento el alumno de prácticas puede verse como un robot que hace lo que le dicen. Es difícil hacerse cargo de lo que hace el profesor, ni siquiera imitándolo, como es el caso del diálogo didáctico que tan bien utiliza Eloísa.

Pero María Paz sí se da cuenta de que aunque hace las mismas cosas que Eloísa, no es lo mismo tener experiencia que no tenerla. La experiencia para Eloísa es cuestión de tiempo y de actividad realizada, y esto le proporciona un conocimiento cotidiano y casero. En el alumno de prácticas se ve otra dimensión, en primer lugar es seguridad y es el saber en cada momento lo que hay que hacer. Desde luego el conocimiento profesional supone

experiencia, pero la duda está en si se puede aprender de la experiencia de otro, o verdaderamente hay que aprender por propia experiencia. María Paz piensa que el profesor te puede indicar el camino a seguir, y su saber te permite aprovecharlo en la práctica. La experiencia de prácticas es un aprendizaje compartido, entre el profesor y el alumno de prácticas, pero para ello se necesita participar y compartir esa experiencia: mostrar esta capacidad por ambas partes es indispensable en cualquier proyecto de prácticas, por lo que se necesita que se realicen en régimen de tutoría para que haya una mutua aceptación.

#### CLASIFICACION DE LAS METAFORAS

Hay que resaltar las que se encuentran en común. La primera de todas es la de que "el niño es el protagonista", que en el caso de María Paz no existía claramente antes del contacto con Eloísa. En las metáforas **orientacionales** coinciden en las referencias espaciales cuando se dirigen a la clase, y sobre todo en la idea de centraje derivada de la visión de Eloísa, que tiene la preocupación de ver centrada la clase.

Sin embargo, la base del estilo de trabajo desde los conceptos esenciales que aparecen en la profesora pueden tener diferentes significados metafóricos. La idea

de la mente del niño que es clarísima en Eloísa, sólo aparece como referencia en María Paz; y el aprendizaje como camino que es vital en los comentarios de Eloísa no está en María Paz. Tan sólo la idea de seguir la marcha de los niños.

Por ello, podemos ir afirmando que en el campo de las metáforas **orientacionales y ontológicas** se encuentran más el profesor y el alumno de prácticas, que no en las **estructurales** porque suponen ya unos conceptos más elaborados.

#### RELACIONES EDUCATIVAS

Desde luego, el significado fundamental que se da al niño aparece en las dos, pero es más rico en elementos cognoscitivos y afectivos en el caso de la profesora; sin embargo, a la hora de tratar la figura del profesor se le da más importancia por el alumno inicialmente, porque verdaderamente el alumno de prácticas tiene puesto el acento en el interés por ser profesor, mientras que el profesor no se preocupa tanto de ser profesor cuanto de ver cómo puede trabajar con sus alumnos.

Las relaciones profesor-alumno están muy matizadas en Eloísa -junto con el Ideario del Centro- en la idea de la participación que también fluye en María Paz, y en la

valoración de los sentimientos como vínculos afectivos entre el profesor y sus alumnos. Todo ello en un clima de comunicación y diálogo.

#### ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

La función didáctica que sí se ha puesto de relieve en las dos es que el profesor es el director del aprendizaje, pero desde luego este aprendizaje es sobre todo de índole cognoscitiva; por eso la enseñanza tiene una clara orientación hacia la mente del niño, como algo que consigue individualmente. El fenómeno enseñanza-aprendizaje es un poco difícil de captar en la experiencia concreta, aunque verdaderamente tiene que ver con crecer, formarse, seguir un camino.... ya que es siempre algo inacabado e incompleto. En cuanto a concebir el aprendizaje como algo más que una mera recepción de conocimientos siguen las dos estas misma idea, que también es idea del Centro el cual sugiere la necesidad de la formación integral del alumno.

#### COLEGIO

La percepción del Centro como marco institucional en el que se trabaja es vital en las dos; en María Paz es el armazón, conjunto de elementos que forman todo el ambiente educativo.

CONSTRUCTOS	ELOISA	MARIA PAZ	COLEGIO
COLEGIO	Es vital Ayuda y da libertad	Es un armazón El Director es el "padre" Los profesores son un todo	Libertad Participación Socialización
ESTILO DIDACT.	Inductivo Procesamiento de la Infor.		Personalizada Educación integral del alumno
PROFESOR	Centro de atención Corazón y cabeza	Centro de atracción del niño	
ALUMNO	Centro fundamental de la clase. La mente del niño es un laberinto	Es el protagonista	Respeto al alumno
RELACIONES	Participación confianza entusiasmo	Participación comunicación	
ENSEÑANZA	Dirigir el pensamiento del niño	Ayuda y dirección Enseñar a estar en la vida. A ser alguien	
APRENDIZAJE	Aprender es un camino	Creer en todos los sentidos	
PROGRAMACION		Se viene abajo en la realidad	Adaptada a la realidad específica de cada nivel
MATERIAL	La decoración son los signos externos de la aventura que vivimos		

Fig. 45 Análisis comparativo. Eloísa y M<sup>ra</sup> Paz

**CARLOS R.**

Hace nueve años que es profesor del Colegio B, casi siempre en C.I. y ahora actualmente trabaja en C.M.

Su clase, como **escenario de conducta**, tiene fundamentalmente su acento en la colocación de los niños, que los mantiene normalmente en grupo, pero en algunas ocasiones también en filas, no tiene nada especial, excepto que casi siempre hay en el corcho de la clase láminas o carteles de Naturaleza.

Piensa que el espacio de la clase es importante para el trabajo: hay que manejarlo e influye en el despiste o concentración de los alumnos; pero también es importante como medio de socialización, por ello hay que compaginar la colocación de los grupos, lo que va a determinar que se coloquen los niños como amigos o bien mezclados para que se vayan relacionando con todos.

No aparece mucho material, ni tampoco grandes trabajos realizados por los alumnos. Lo que más se utiliza es la pizarra: allí se corrigen los ejercicios y también se ponen ejercicios o se aclaran las dudas que se van presentando.

Los espacios de la clase como territorialidad son



ESCENARIO DE CONDUCTA

Colegio B - Aula de 2º de E.G.B. - Carlos R.

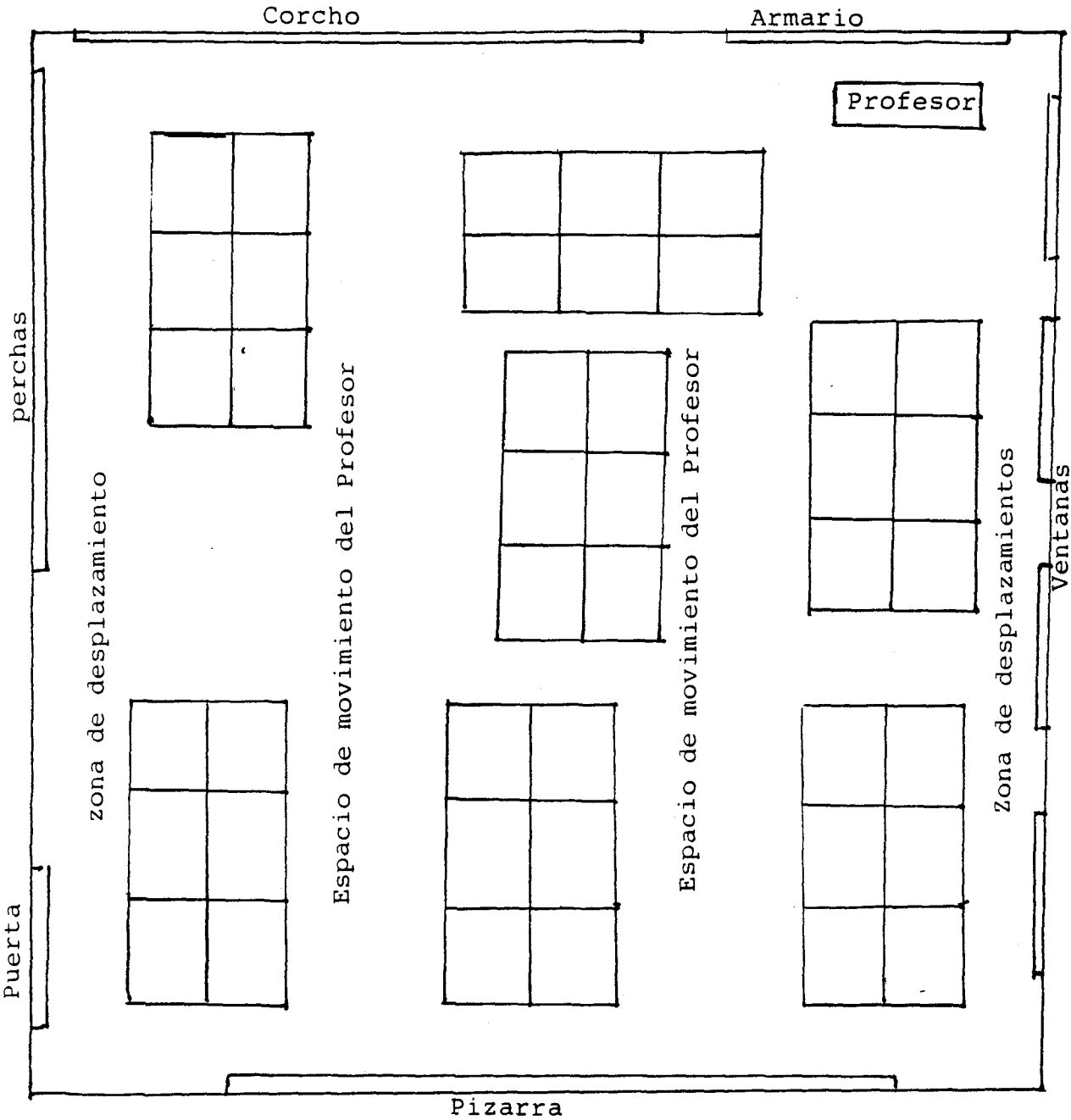


Figura 46

poco convertibles. Los alumnos tienen su espacio y el profesor se va desplazando entre las mesas y los alumnos, de tal forma que Carlos considera de gran valor este desplazamiento del profesor por la clase, en el sentido de que proporciona cercanía a todos los alumnos y además permite llevar un diálogo y conversación casi constante. Por ello, dice, que el espacio tiene que ser amplio, que permita libertad de movimiento, y él como profesor piensa que debe ocupar todo el espacio, así está continuamente en movimiento, ahora en un sitio y luego en otro, para que los niños puedan estar más pendientes de él y esten como buscándole.

Por ello las actividades no están diversificadas según el espacio y el tiempo, sino que en realidad la utilización del espacio es siempre la misma, y el tiempo se va adaptando a las necesidades. No hay un horario rígido, sino que según se van encontrado los niños, así van haciendo y van cambiando de actividad

Los alumnos permanecen en su sitio cada uno y es el profesor el que se desplaza, por eso las alusiones al espacio, en cuanto localización de los alumnos, son mínimas. Entiende que lo importante es la cercanía y se dirige a los alumnos uno por uno.

### Guión de conducta

Como entrada en el guión de clase necesita crear un ambiente, donde todos estén preparados para dirigirse al centro de la clase: por eso dirá que tiene que encontrar una posición adecuada. Estar en posición consiste en lograr la atención de sus alumnos para empezar.

Suele comenzar con Matemáticas o con Lenguaje, dependiendo de la unidad que se esté trabajando. Comienza con un diálogo colectivo donde cada uno va exponiendo sus ideas y aclarando lo que vaya surgiendo en los niños según su interés. Pero siempre utiliza como base el libro de texto mediante la lectura o los grabados que contenga para observar, y así comienzan. En el transcurso de la conversación va repasando todos los conceptos que integran esa unidad. Se van comentando las ideas que van apareciendo, e incluso, en algunas ocasiones, se van hacia otros temas, y es a juicio del profesor el continuar con lo que sale -si es interesante- o seguir con el tema que estaban tratando. De esta forma se pueden ir aclarando dudas y se van dejando las ideas más claras. Al final se repasan los conceptos claves, para que los alumnos sepan a qué atenerse.

Después viene el trabajo individual, que versa fundamentalmente sobre las actividades del libro, si es que no han salido antes otras sugerencias o alternativas; y

GUIÓN DE CONDUCTA - CARLOS R.

ENTRADA	1	2
Colocación y escucha de los "buenos días" del Director	"Estar en posición" Atención para empezar. Matemáticas o Lenguaje	Lectura Información sobre el tema como base el libro de texto
3 Dialogo Se van exponiendo los intereses de los niños	4 Desarrollo de los conceptos	5 Repaso de las ideas principales
6 Trabajo individual del libro o actividades sugeridas por los niños	7 Corrección en la pizarra	

Material : Libro de texto o de lectura o bien láminas de Ciencias Naturales  
 Zona de trabajo: Cada niño en su mesa y el profesor pasa entre ellos.

mientras los alumnos trabajan, el profesor está paseando de una parte a otra y se va acercando a los distintos alumnos para irles siguiendo individualmente, y poder ayudarlos en lo que están haciendo. Esta actividad suele durar un tiempo largo. Luego van al recreo, y a la subida lo primero que hacen es corregir estas actividades que se han propuesto. Después continúan con otra área, pero el esquema propuesto es el mismo.

El estilo de enseñanza viene determinado por el diálogo didáctico: los niños están continuamente preguntando y les cuenta y aclara sus dudas, pero es un diálogo informativo donde lo que importa, sobre todo, son los conocimientos. Se le puede encuadrar en un sistema de procesamiento de la información, no memorístico pero sí razonado, donde se estimulan las respuestas del alumno y se buscan justificaciones para llegar a descubrir los conceptos y las formulaciones precisas. Más que un modelo de enseñanza podíamos hablar de la búsqueda de una estrategia de aprendizaje, que él denomina razonamiento y que consiste fundamentalmente en la conceptualización, a través de las preguntas indirectas para llegar a que los niños poco a poco descubran lo que quieren saber; no les da la información hecha sino que les ayuda a buscarla. Trata los temas de forma inductiva.

## CLASIFICACION DE LAS METAFORAS

No existe una clara producción metafórica, ya que su lenguaje es poco analógico, tiene una forma más bien literal.

El tipo de metáforas que más se ha encontrado es el ontológico: son metáforas que se refieren en general a intentar aclarar su concepción de la enseñanza. Unas le sirven para la definición de conceptos que nos permiten entender su comprensión de ellos, como por ejemplo: el Ciclo Inicial es una plataforma de aprendizaje, en cuanto que es la base sobre la que se asientan los futuros niveles de aprendizaje de los niños.

A los Programas Renovados los ve como una tela de araña, en el sentido de que te dan todo hecho, pero luego desde ellos no puedes seguir tu trabajo, y te encuentras como atrapado en ellos, como si de arenas movedizas se tratase, ya que son un punto de referencia y luego en la práctica no puedes trabajar claramente con ellos.

El libro de texto es el trampolín que te permite lanzarte al tema o a la actividad, y luego, una vez en ella, ya puedes seguir lo que quieras, pero te sirve de base para organizar la actividad educativa. Es el aspecto

CLASIFICACION DE LAS METAFORAS DE CARLOS R.

ORIENTACIONALES	ONTOLOGICAS	ESTRUCTURALES
<p>Bajarse a su nivel Centrar la atención</p> <p>Estar en posición El niño es el centro de atención del profesor</p>	<p>Los Programas Renovados son una Tela de Araña</p> <p>Los niños son protagonistas</p> <p>Se organiza la actividad a raíz de lo que dicen</p> <p>La realidad es una bofetada</p> <p>El Ciclo Inicial es una plataforma de aprendizaje</p> <p>El Libro de Texto es un trampolín</p> <p>Los niños, en ocasiones, tienen necesidad de hacerse ver (llamar la atención)</p> <p>Meter a los niños en el tema</p> <p>Cotar la clase (cambiar de actividad)</p> <p>Coger la idea</p> <p>Conocer a base de realidad.</p>	<p>Aprender a base de realidad</p> <p>Las palabras se van arrastrando, se anulan, se pierden, se mantienen</p> <p>La clase es un ser vivo, se cansa, tiene movimiento.</p> <p>Mover la clase</p> <p>La enseñanza siempre te deja una puerta abierta a la investigación.</p> <p>No te puedes estancar en un problema</p>

Figura 48

informativo desde el cual plantea su enseñanza.

Después aparece el tema de la mente del niño en la que entran y salen ideas, y el procesamiento de la información se entiende como meterse en el tema, coger la idea y perfilar conceptos. E inmediatamente surge la concepción de la clase como algo vivo, como una entidad a la que le asignan funciones, y que, como es lógico, se refiere al grupo de alumnos como un todo, y no al espacio.

Las situacionales u orientacionales nos indican que el centro de la actividad educativa está en el niño, y que el profesor está en unas coordenadas espaciales situadas por encima del niño; por lo cual tiene que bajarse a su nivel.

Las estructurales hacen referencia a los conceptos enseñanza-aprendizaje. Más que como una forma determinada de hacer o de adquirir, entiende este binomio como una actitud fundamental de solución de problemas, de no estancarse en ellos. Siempre hay un campo de aprendizaje y la enseñanza siempre tiene una puerta abierta a la investigación porque se pueden encontrar otras soluciones alternativas. La solución de problemas presenta la realidad como una situación en la que los hechos ocupan un lugar importante, por eso la experiencia comienza siendo como una bofetada, ya que los conocimientos hechos no te sirven para



los problemas nuevos que encuentras en ella.

La clase es un organismo vivo, se cansa, tiene movimiento, se corta, se para, se pone en movimiento..., y el verdadero hacer del profesor está con la clase no tanto con los individuos, aunque se contesta y se dialoga con individuos concretos: pero al final el diálogo es con la clase, aunque tenga sus puntos de referencia y sus elementos claves en ciertos individuos.

#### COLEGIO

En Carlos el tema del Colegio no aparece con demasiada claridad, sólo hace referencia a él en determinadas circunstancias. Por supuesto, emerge la idea del director como padre que comparte con los demás profesores del Centro, y resalta el mensaje que transmite en los llamados "buenos días", que es como un elemento unificador en el desarrollo de actitudes. También él utiliza este mensaje como punto de arranque de su actividad siempre que considera oportuno. Este mensaje unifica una información valorativa y actitudinal, después los profesores se refieren a él para intentar ponerse en marcha.

Y a partir de ahí una idea que aparece en el tema del Colegio es el interés por unificar un tanto el ritmo,

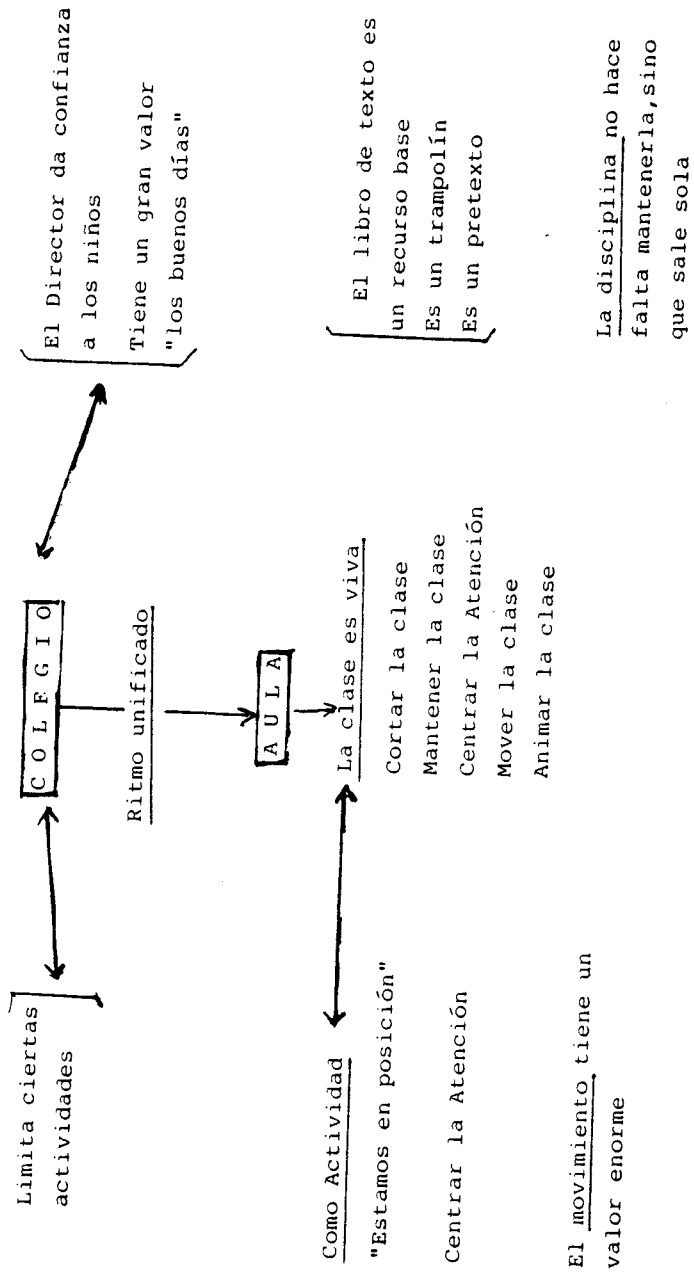


Fig. 49 El Colegio y el aula. Carlos R.

que se consigue por los mensajes comunes, ya comentados, y por las reuniones de profesores en las que se fijan los temas, los contenidos, el tiempo y la evaluación. Especialmente este aspecto de la evaluación es percibido por Carlos, y por otros, como un condicionante a veces negativo: limita la acción del profesor porque algunas cosas están determinadas, bien por las orientaciones generales del Colegio, bien por la programación, e incluso por el libro de texto, lo que fuerza a realizar las cosas con una orientación precisa en determinados momentos. Pero además los padres de alumnos limitan en cierta manera la actuación del profesor en algunos temas, como en el caso de la lectura en Ciclo Inicial, que puede llegar a convertirse en un problema si se utiliza el método global de lecto-escritura, por cuestión del ritmo que lógicamente es más lento.

Sin embargo, la clase como algo vivo es el tema central en la apreciación de la enseñanza que manifiesta Carlos. Hay que mantener la clase, mover la clase, cortar la clase, a través de la actividad, y sobre todo a través del diálogo con los niños. En el aula de Carlos el diálogo es bastante continuo: se habla de todo y se comenta todo con una actitud de respeto al niño y totalmente informativa. Se percibe como un estilo muy objetivo, sin una pretendida actitud formativa, es como si los niños al

ser mayores y estar informados pudieran saber por sí mismos lo que tienen que hacer. Por ello, la disciplina en clase no hace falta mantenerla, se vive por lo positivo; y cuando alguien no hace lo que tiene que hacer no se le dice que lo está haciendo mal, sino que se le recuerda la norma o se estimula la apreciación personal para que él mismo pueda intentar poner una solución a su comportamiento.

"No le voy a formar la bronca a un niño, ni le voy a montar un espectáculo, sino que más bien trato de hacer ver el hecho como en un sentido contrario: ¡qué bien lo estás haciendo.... ¡qué bien lo estás pasando!".

El material fundamental que usa Carlos es el libro de texto, que es otro centro de la actividad escolar; punto base de la programación escolar. En su apreciación lo define como un trampolín, una base, y ocupa un lugar importante en la actividad diaria de la clase. Los trabajos de los alumnos giran en torno a él, en principio porque el Colegio marca este ritmo unificado y todos los profesores se ajustan a él, y se hacen ciertas actividades porque vienen en el libro y hay que acabarlo.

El dinamismo de la clase es el profesor, por un lado por su movimiento constante a lo largo y ancho del aula y así tiene a todo el mundo a su disposición, y por otro, por la charla continua con los alumnos : se convierte

en interlocutor válido de sus intereses e inquietudes, por ello se preocupa de transmitirles sus mejores ideas y experiencias: una experiencia que es realidad: desea que aflore lo mejor de cada uno para ponerlo al servicio de los demás.

#### RELACIONES PERSONALES EN LA ENSEÑANZA

El elemento fundamental es el niño, que es el protagonista, el centro de atención del profesor: pero el niño en cuanto forma parte del núcleo clase: quiere un niño integrado, que participa, y no suele aceptar al niño que tiene necesidad de hacerse ver. Así considerado, el niño es la raíz de la actividad educativa.

El profesor tiene que bajarse a su nivel desde su situación de adulto, tiene que descender a la situación infantil: y el instrumento que les acerca es el lenguaje, y así el vocabulario que utiliza el profesor ocupa un lugar importante, por ello Carlos lo cuida mucho en su relación con la clase. El nivel de adaptación del profesor lo determina el lenguaje como factor educativo de relación, la forma en que se les habla o el nivel de vocabulario, más o menos extenso, cumple esta función facilitadora de la comprensión infantil. Se necesita una predisposición especial para hacerse entender por los niños, y encontrar los elementos necesarios para llevarlos bien, es decir, que

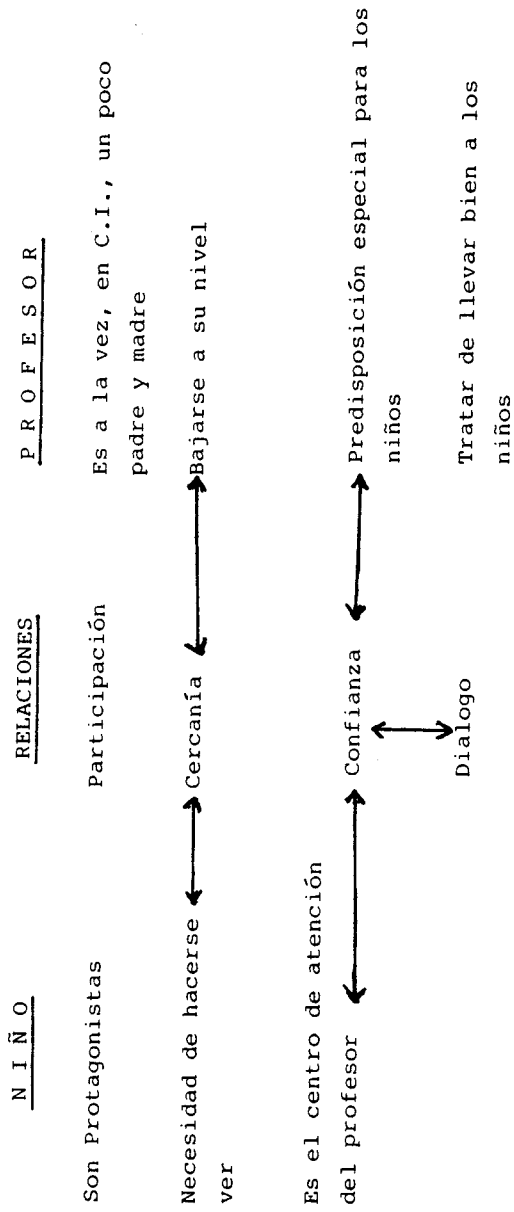


Fig.50 Los personajes y sus relaciones. Carlos R.

se encuentren a gusto y logren los objetivos educativos. Así, el profesor en Ciclo Inicial, es a la vez padre y madre, porque tiene que preocuparse de todos los aspectos del comportamiento del niño.

Las relaciones entre ambos vienen matizadas por las siguientes características:

- Participación de todos en la dinámica de la clase. Nadie ocupa un lugar más importante que otro, sino que todos van a lograr la mejor información y conocimiento.
- Confianza en un clima de respeto y tranquilidad donde nadie se sienta cohibido e inseguro. Carlos no quiere echarle la bronca a nadie ni montar el espectáculo: intenta realmente que todos se sientan bien.
- Cercanía; es decir, todos se sienten partícipes de todo porque se conocen y están presentes, y se cuentan sus pequeños y grandes problemas. El diálogo es la actividad fundamental a todos los niveles: informativo y afectivo. Se habla, sobre todo, por ser la única manera de estar presente y conocerse.

No hay referencias muy concretas al tema de la enseñanza, pero de una manera indirecta aparece su concepción de actividad inductiva. Por ello, está claro que el punto de arranque de lo que se debe enseñar es el niño, y la programación personal del profesor debe surgir de las necesidades de los niños, pero siempre adaptada a lo que pide el Centro y de acuerdo con los Programas Renovados; aunque éstos le parecen como una tela de araña en la que se enreda' y al final se encuentra enfangado en arenas movedizas, porque unas veces le exigen más de lo que corresponde a aquella situación, y otras, en cambio, marca unos objetivos por debajo del nivel que poseen ya los niños.

El profesor debe saber en qué momentos hay que tocar qué puntos, saber llevar la clase. Por ello comienza a raíz de lo que expresan los alumnos y luego ya se va organizando. Lo importante es sacar partido a todo lo que proponen los niños para hacerles razonar y que busquen soluciones a los problemas que se les presentan. También es preciso que aprendan conceptos, que "sepan", por lo que el profesor debe cuidar de que no quede nada en el aire para que se pueda formar su mente.

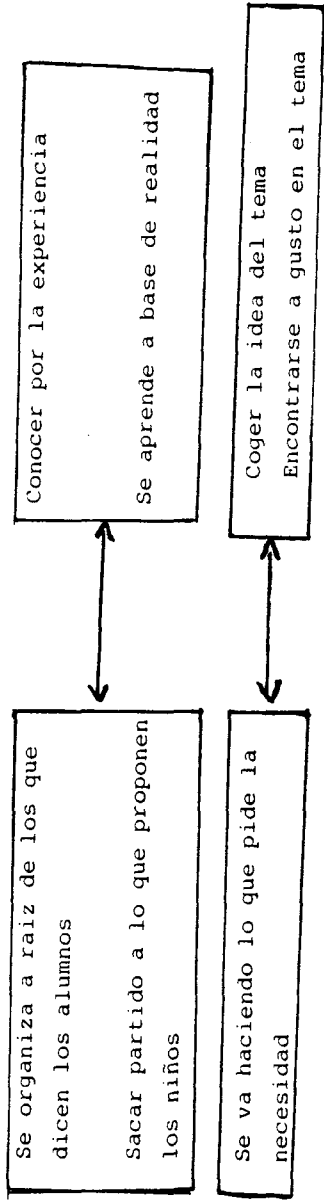
El aprendizaje se realiza a través de la experiencia que se interioriza, siendo éste un concepto claramente piagetiano. El aprendizaje es un proceso



E N S E Ñ A N Z A

=

A P R E N D I Z A J E



Hacerles razonar, más que, que sepan cosas

Es un proceso lento, sobre todo en Ciclo Inicial

Tener siempre una puerta abierta a la investigación y la solución de los problemas

El Ciclo Inicial es una plataforma de aprendizaje

Fig.51 Constructos de Carlos R.

bastante lento en Ciclo Inicial, pero sirve de plataforma para otros niveles. Los niños tienen que meterse en el tema, coger la idea, y una vez interesados y motivados sentirse a gusto en el tema. Se forma la cabeza, el pensamiento, en cuanto se presta atención y se centra el niño en el tema.

En general, en Carlos están claros estos aspectos. Su concepción de la enseñanza y del aprendizaje se refiere, sobre todo, a lo cognitivo. Dice en un momento que se deben lograr más actitudes que conocimientos, pero en la observación de su actividad se percibe una cierta incoherencia, ya que promueve más conocimientos que actitudes. Quizá sea que se respalda en el Colegio y se despreocupa de este aspecto porque ya lo estimula el director cada mañana.

Y para concluir este caso, diremos que el punto clave de su pensamiento está en la clase como grupo. Conseguir el dinamismo correspondiente es su punto de mira al que se dirige toda su actividad y su preocupación. El aula no tiene más importancia y el nivel de valoración no va más allá de las relaciones espacio-temporales.

#### UNIVERSO CONCEPTUAL.

La idea central de la realidad como lo que sucede

diariamente en el aula es el punto clave de su pensamiento. Por ello piensa que en la formación del profesor es bueno acostumbrarse a esta realidad, porque de lo contrario al llegar a las prácticas es una bofetada. Si te instalas en la realidad, verdaderamente sabes qué puntos tocar y cómo hay que entrar para no quedarse cortado. Los componentes básicos de esta realidad, en la escuela, son los niños, que son los verdaderos protagonistas, y hay que trabajar a raíz de lo que dicen porque se aprende con la experiencia, y esto vale tanto para los niños como para el maestro.

Los niños tienen que llegar a coger las ideas fundamentales porque no pueden dejar las cosas en el aire; el profesor debe hacerles razonar para que se metan en el tema, y esto exige una enseñanza realista, bajándose al nivel de los niños y tratando de llevarlos bien.

El material fundamental es el libro de texto, que es una base, pero al que no se debe esclavizar el profesor porque también presenta sus dificultades, como el hecho de ser muy estandarizado y poco individualizado, por lo que hay algunos niños dentro de la clase que no llegan a poder trabajar con él. Da poco pie, excepto en las introducciones, para actividades colectivas; sólo presenta ejercicios individuales. Además plantea otro problema: al tener que escribir sus ejercicios en el libro disponen de poco espacio lo que les condiciona la letra, a veces no les

cabe lo que quieren expresar y esto les distrae del proceso de pensar. Y, sobre todo, estos ejercicios son muy mecánicos. Sin embargo, el libro le permite llevar el hilo de la clase, y supone una línea de trabajo, aunque haya que adaptarlo a las circunstancias concretas.

El área que considera como más fundamental es el lenguaje, sobre todo el vocabulario, que es una riqueza tanto para el niño como para el profesor, y es un instrumento de comprensión. El profesor debe adecuar su vocabulario al nivel de los alumnos en cantidad y en calidad.

Las relaciones educativas tienen su base en la participación de todos: Colegio, profesores, alumnos, padres.... en un clima de confianza y de cercanía.

UNIVERSO CONCEPTUAL DEL PROFESOR  
C O N S T R U C T O S

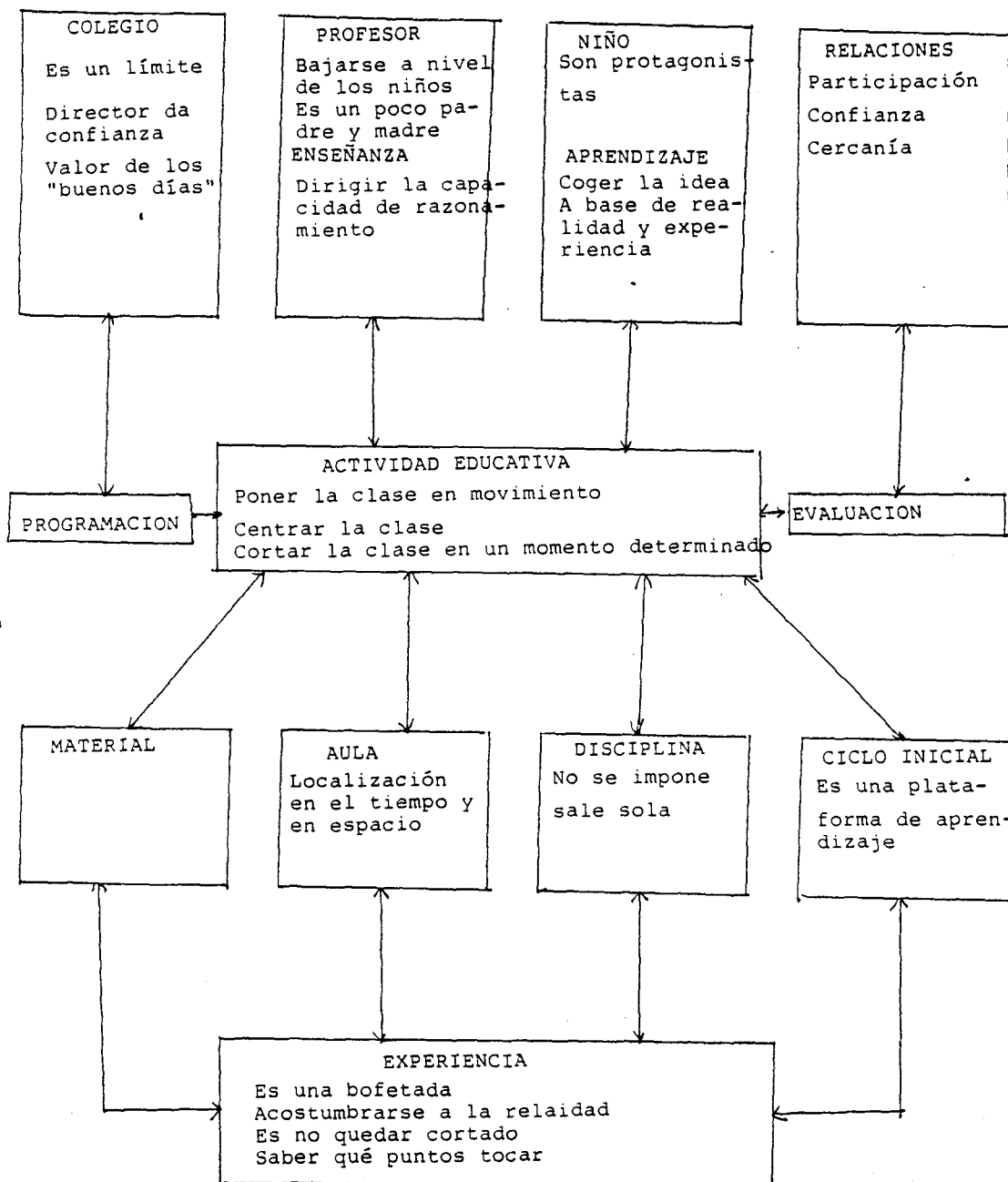


Fig52 Universo Conceptual. Carlos R.

**CARLOS ALONSO**

Es un alumno de prácticas que estuvo en el Colegio B, en la clase de Carlos R. En un principio no es el candidato interesado para llegar a esta profesión, pero ya desde primero se le va despertando el interés por ella. Al comenzar en segundo las prácticas tiene una gran ilusión y termina su credo pedagógico diciendo:

"La educación conseguirá una sociedad mejor en la que poder vivir".

Es una persona que tiene sus mejores esperanzas puestas en la educación.

El **escenario de conducta** no le interesa demasiado y por ello no hace ningún cambio en la localización de la clase, y también este aspecto espacial pasa desapercibido en sus apreciaciones; aunque sí muestra interés por salir de la clase, ya que se siente limitado por sus muros, sobre todo cuando se trata de enseñarles algo real. Durante su periodo de prácticas tuvo la oportunidad de salir de la clase con Carlos R. fuera, a una especie de huerta que hay en la parte trasera del Centro, y comenta cómo los niños estaban locos de contento, e incluso los más atrasados, que pasaban un poco de la clase, fueron los que demostraron más interés al sentirse más libres, ante una situación

nueva y con más facilidad de movimiento.

En el **guión de clase** se produce una variedad en cuanto al comienzo, ya que suele empezar con una narración que se inventa o con algún episodio que les cuenta para motivarlos, y no arranca directamente del libro aunque sí se ciñe a las actividades que aparecen en él. Imita, consiguiéndolo bastante bien, el diálogo que realiza Carlos R. para poner en marcha la clase y para tratar de llegar a los conceptos con el fin de irlos clarificando poco a poco. Tiene muy clara la estructura de la clase a la que tiene que responder y no pasa de una secuencia a otra de la actividad didáctica sin que haya quedado fijada la anterior. Al final hace un repaso y saca conclusiones.

#### CLASIFICACION DE LAS METAFORAS

Las metáforas que sobresalen como más propias de Carlos Alonso son las ontológicas, y se relacionan con el mundo taurino. No aparece para nada la metáfora del teatro, pero sí la idea de escenario, actores y protagonistas, que se desenvuelven en una situación de lidia; profesor y torero son dos funciones analógicas. Los niños son los toros bravos, y cada día de clase -o incluso cada momento- es una situación nueva en la que no sabes qué toros te van a salir y cómo tienes que entrar a torear. Nos dirá que el

CLASIFICACION DE LAS METAFORAS DE CARLOS ALONSO

ORIENTACIONALES	ONTOLOGICAS	ESTRUCTURALES
<p>El terreno se presentaba abrupto</p> <p>Ir hacía adelante (el progreso de los niños)</p> <p>Centrado en el tema</p> <p>En la enseñanza hay que partir de los alumnos</p> <p>Poner al alumno en su sitio</p>	<p>Sabia los toros que iban a salir</p> <p>Los niños son como una manada de toros bravos</p> <p>Dar pistas para la solución de los problemas</p> <p>Los niños son muy vivos</p> <p>Coger el nivel de la clase</p>	<p>Captar el sentido. Interiorizas sus acciones</p> <p>Aprender es saber desenvolverse en la vida</p> <p>No marginar a los alumnos</p> <p>Hay que preparar al niño para ser persona</p> <p>Las prácticas es como tomar la alternativa</p> <p>Los niños te pinchaban continuamente</p>

Figura 53



primer día de clase se encontraba ante una manada de toros bravos deseosos de clavarle los cuernos. El enfrentamiento con la realidad está teñido de hostilidad: los niños (siguiendo con su comentario) te pinchan continuamente, y así te van indicando por dónde tienes que entrar.

Considera que los niños disponen de una gran vivacidad, y por ello hay que observarlos constantemente para saber por dónde van, y el profesor sirve como indicador de pistas para solucionar los problemas que se presentan.

#### Metáforas estructurales.

Nos sitúan, como en los otros casos, ante los conceptos de enseñanza-aprendizaje, aunque en Carlos no están muy patentes y desde luego no los formula demasiado claramente. Pero hacen referencia a dos aspectos que sí están en armonía: la enseñanza debe preparar al niño para ser persona, y el aprendizaje es lograr desenvolverse en la vida.

También aparece la concepción de la mente como recipiente donde se meten y de donde se sacan las ideas: así como la necesidad de la interiorización de los conceptos, con una clara influencia de la Psicología de Piaget.

Las metáforas orientacionales nos sitúan en la relación de las coordenadas espaciales: el tema del tiempo no aparece. El centro de la programación, desde el que hay que partir, es el niño, al que -por otra parte- hay que centrar en el tema. La localización de los niños en el espacio, como punto de referencia, no surge en él como tampoco surgía en Carlos R.

Las primeras ideas que hay que resaltar se refieren al tema de las "prácticas", a las que considera como la parte más importante en su formación como profesor, ya que aportan la verdadera dimensión de lo que es ser profesor. Se queja mucho del escaso espacio de tiempo que se dedica a las mismas.

Aquí volvemos a comentar las metáforas taurinas, que se refieren a la enseñanza más como arte que como conocimiento o técnica, y expresan una situación donde no hay soluciones preestablecidas.

"Vas con la cabeza llena de teorías y te encuentras con algo que no te esperas".

La verdadera dimensión de la formación profesional se encuentra en las prácticas, que te permiten tratar de forma directa con los alumnos para enfrentarte con la clase y poder llevarla y dirigirla, y también te permite darte cuenta de hasta dónde puedes llegar para poder coger el

nivel de la clase. A través de ellas percibes tus posibilidades de acción, pero para ello es importante que el tiempo sea más largo pues de lo contrario no te enteras de nada.

Por otra parte se necesita la presencia del profesor con experiencia, que puede corregir y mostrar lo que él sabe. Y el saber más importante es cómo tratar a los alumnos que son los que te van a indicar por dónde tienes que ir.

La programación te sirve como punto de partida, pero no se puede llevar a rajatabla, sino que sobre la marcha la tienes que ir cambiando y adaptando.

En las prácticas es necesario el diálogo con el profesor tutor tanto como con el supervisor, que te permite ir aclarando y adaptando las ideas a lo que hay que hacer.

#### CONDICIONANTES INSTITUCIONALES

Para Carlos Alonso son más importantes la clase y el profesor que el Colegio, pero con respecto a éste resalta la libertad que tiene que dar al profesor. Cuando compara el Colegio B con el otro Colegio en el que realizó sus prácticas al curso siguiente, valora el margen de libertad que el Colegio B ofrece, que es mayor. Detecta la

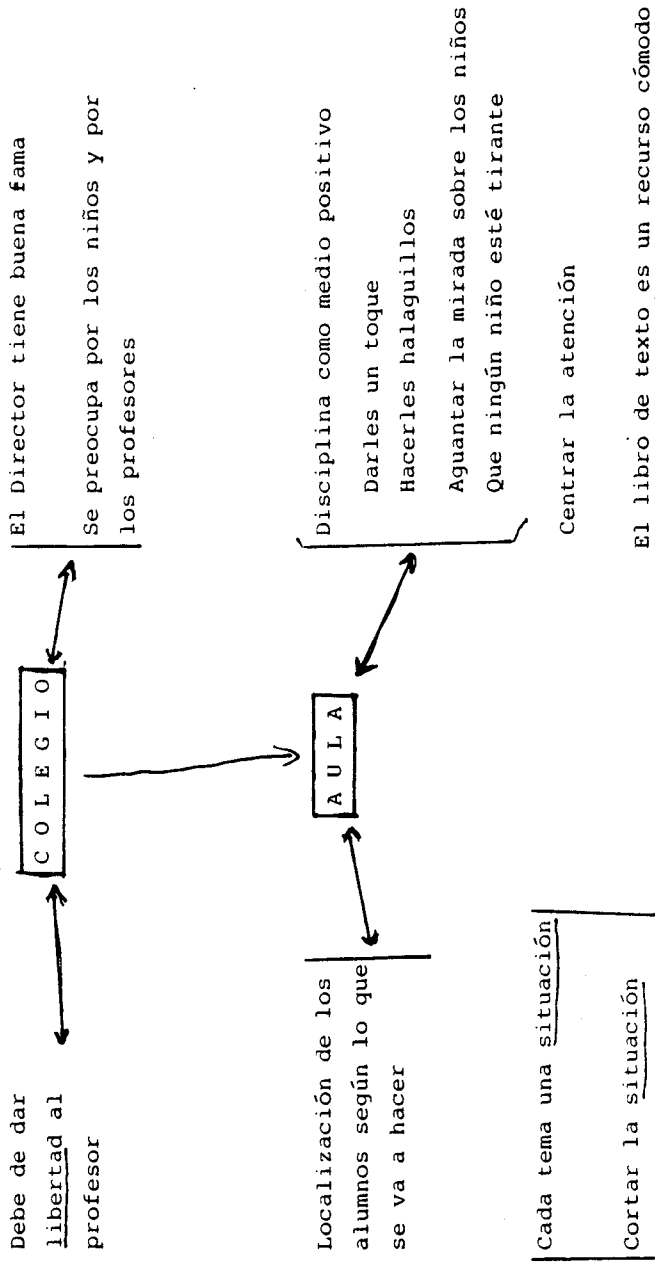


Fig. 54 El Colegio y el Aula. Carlos Alonso

influencia del director en la marcha de la clase. Afirma la preocupación de éste por los niños y por los profesores, y su presencia constante en la marcha del Colegio. Aprecia la buena fama de que goza (el director) entre alumnos y profesores.

El aula como lugar y como escenario le sirve como referencia en muchas ocasiones para la localización de los niños en ella. La colocación de los niños en el aula piensa que debe estar en función de lo que se va a hacer, ya que cada tema debe de tener su situación, por eso en la programación debe aparecer con claridad cuál es la situación que hay que crear; pero constata en este aspecto que lo único que les preocupa a los profesores es separar a los niños para los exámenes, no su colocación para facilitar el aprendizaje. El cree que muchas veces el lograr ciertos objetivos viene condicionado por la situación creada. Piensa también que las paredes de la clase actúan en algunas ocasiones como límite, por ello, por el solo hecho de salir de la clase -aunque sólo sea al huerto- da libertad y despierta el interés.

La disciplina de la clase está en función de la situación de aprendizaje. Si la preparas bien no tienes problema, aunque de vez en cuando tengas que dar un toque, lo que te permite como profesor -al moverte por la clase para mantener la disciplina- irte acercando a los alumnos

para que vayan centrando la atención en lo que van haciendo. A veces es preciso aguantar la mirada sobre un niño concreto para que vaya dándose cuenta de que tiene que cambiar de actitud.

#### PROFESOR-ALUMNO

En el caso de Carlos Alonso parece mejor captada la figura del profesor, de forma que al alumno se le comprende en relación con el profesor. Parece que su preocupación se dirige más hacia el profesor que hacia los alumnos.

El punto de arranque de la relación educativa es el profesor: él es el iniciador de la actividad en el aula. Tiene su sitio y debe poner en su sitio al alumno: lo que no se refiere en absoluto a diferentes niveles, por lo que no se sabe si esta relación va hacia arriba o hacia abajo, pero lo que está muy claro es que cada uno ocupa un lugar.

En su discurso aparecen dos campos en la actuación del profesor: el terreno cognoscitivo, en el que su actitud es la de promover la capacidad de solución de problemas nuevos, y por ello concibe su actividad como un presentar cosas nuevas para no llegar a la rutina y al aburrimiento, a la vez que da pistas para que el alumno vaya solucionando los problemas; y el terreno afectivo y actitudinal, en el que piensa que hay que darle coba al alumno, hacerle

N I Ñ O

RELACION

P R O F E S O R

Son toros bravos

Los niños intentan ver  
como les cae el profesor  
Le pinchan  
Poder abrirse al profesor

Capacidad de  
Adaptación

Intenta darle una vueltecita  
para que caigan en la cuenta  
Adecuación del vocabulario al  
nivel y las actitudes del niño

Los niños son muy vivos y  
se dan cuenta de todo

Paciencia e  
Ilusión

Muletillas afectivas (gestos o pa-  
labras)

Alumnos "duros"

Alumnos en declive (retrasados)

Participación

Imparcialidad. No  
preferencias

Es el punto de arranque de la re-  
lación educativa

Poner al lumno en su sitio

Acostumbrarse a que cada día  
hay cosas nuevas para no llegar  
a la rutina y el aburrimiento

Darle coba al alumno

Darle pistas para la solución de  
los problemas

Fig.55 Los personajes y sus relaciones. Carlos Alonso

"halaguillos", para que pueda ir trabajando; en este sentido el uso de muletillas afectivas como determinados gestos y actitudes le permiten al alumno sentirse más seguro.

El profesor tiene que adaptarse al alumno y el vocabulario es un elemento importante. Hay que cuidar mucho el nivel del vocabulario que se usa, cuando el alumno va subiendo de curso el vocabulario tiene que subir también. Pero además el vocabulario manifiesta también una actitud de relación según las necesidades del niño y su desarrollo afectivo.

#### NIÑO

Lo concibe fundamentalmente como un toro bravo, pero no como un ser salvaje sino en cuanto que presenta dificultad y hay que descubrir cómo tratarlo. Los niños pinchan al profesor porque intentan ver cómo le caen, ya que para ellos es muy importante sentirse cómodos en clase, lo que supone la seguridad afectiva e intelectual. Su actitud fundamental es la de poder abrirse al profesor, y poder captar su actitud hacia ellos, ya que los niños son muy vivos y se dan cuenta de todo. Hace una clasificación de los alumnos utilizando, como ejemplo, la definición de "niños duros" cuando son pasivos; "niños en declive" cuando



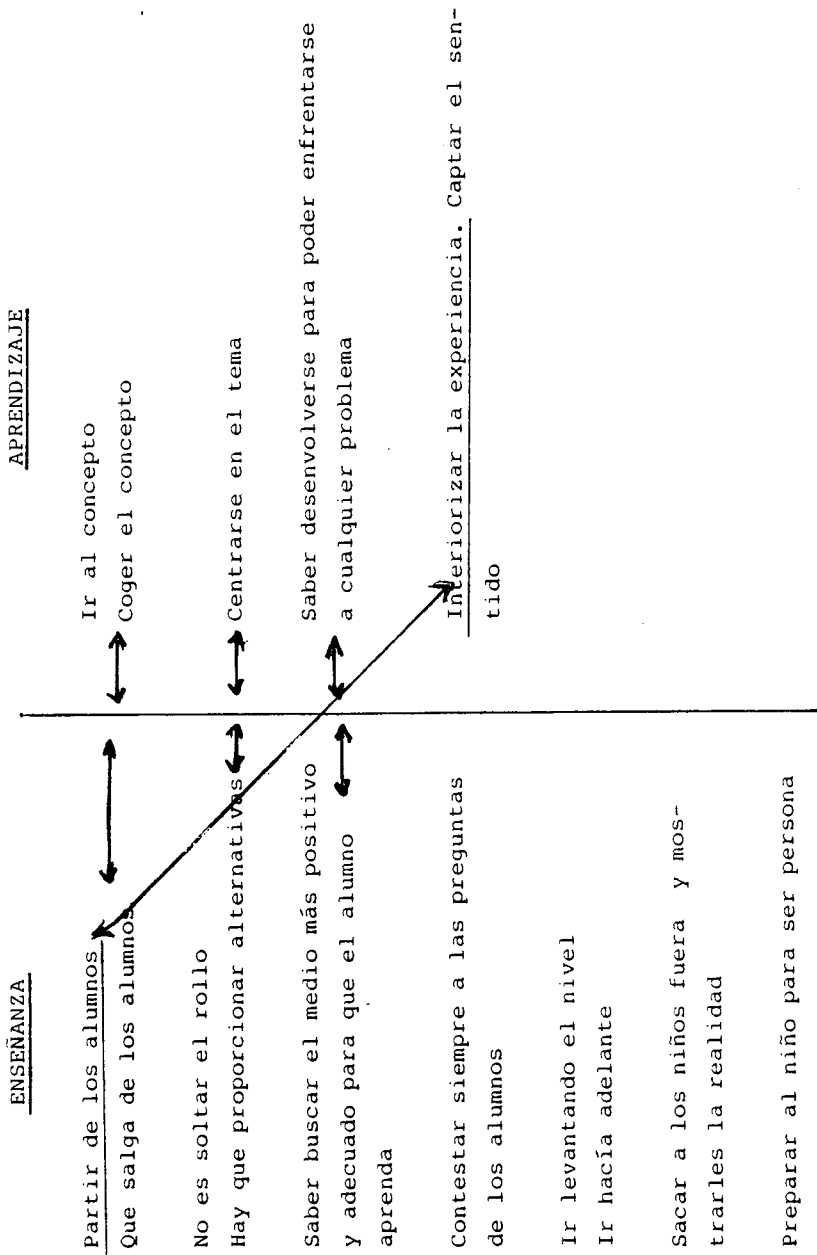


Fig.56 Constructos de Carlos Alonso

están más retrasados, etc.

En la relación profesor-alumno el tema de la participación es vital: cada uno desde su sitio tiene que aportar sus habilidades y actividades, pero el motor de arranque está en el profesor: para que el niño pueda participar, el profesor, por supuesto, también tiene que participar. Y la imparcialidad en el clima de relaciones de la clase, para así no expresar diferencias por ninguno.

Anota también la creatividad junto con la ilusión y la paciencia como cualidades propias del profesor.

#### ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Antes de ir a prácticas surgen los conceptos teóricos de programación, objetivos, contenidos, y sus prioridades con respecto a ello; cuando llega a las prácticas y no encuentra realmente la programación, el interés de la enseñanza se localiza en otros aspectos. Enseñar no es llegar y soltar "el rollo", entendido como algo desconectado de los intereses de los niños; es necesario partir de los alumnos, las sugerencias sobre nuestra actividad deben salir de los alumnos; y esta idea

P R A C T I C A S

Me he enfrentado ante una manada de toros bravos  
deseosos de clavarme los cuernos

El terreno se presenta abrupto

Los alumnos te pinchan continuamente

TOMAR LA ALTERNATIVA

Llevar una clase

Enfrentarse a una clase

Dirigir una clase

Forma directa de estar con

los alumnos

Te das cuenta de las cosas que puedes  
llevar a cabo

Lograr capacidad para actuar

Te sientes impotente en determinadas  
ocasiones

EXPERIENCIA

Es saber los toros que le iban a  
salir

Saber como tratar a los alumnos  
concretos

Hay que cambiar de sitio y  
buscar el más adecuado

Coger el nivel de la clase

Vas con la cabeza llena de teorías  
y te encuentras con algo que no  
esperas

Fig.57 Las Prácticas. Carlos Alonso

no es algo teórico sino vital. El profesor tiene que ir proporcionando alternativas, desde luego debe buscar el medio más idóneo para que el alumno aprenda, y que el tema esté a punto. Hay que lograr averiguar cuál es la situación en la que nos encontramos, hacer síntesis, ir levantando el nivel de los niños. El profesor no se puede ir estancando en la situación, sino que tiene que ir siempre adelante. Tiene que sacar a los niños fuera de los límites de la clase y enseñarles la realidad, porque lo importante no son los conocimientos sino que el niño aprenda a vivir y a ser persona.

El medio específico de la enseñanza-aprendizaje es el diálogo. El profesor debe estar siempre abierto a contestar las preguntas de sus alumnos, y a su vez interrogarles para descubrir sus intereses y sus conceptos, para poder avanzar a partir de ellos.

En el concepto de aprendizaje subyace la idea de entrar y salir: ir al concepto; coger el concepto; meterlo en la mente. El aprendizaje se consigue cuando se centra la mente en el tema, que es el requisito para asegurar la comprensión; y entonces se interioriza, se capta el sentido del tema o de la lectura, pero el aprendizaje es algo más, supone saber desenvolverse en la vida o saber enfrentarse a cualquier problema sin que de antemano tengamos la

solución.

#### UNIVERSO CONCEPTUAL

Su concepción del mundo y de la enseñanza es un tanto personalista: las personas mejoran el mundo, y la enseñanza ayuda a los niños a hacerse personas. El aprendizaje, tanto del profesor como del alumno, se realizan en base a la interiorización, según el concepto piagetiano. Vivir por dentro, pensar, son objetivos importantes del aprendizaje. El profesor al intentar llevar la clase también aprende de sus alumnos y tiene que procurar escoger los medios más positivos para la creación de un clima adecuado, donde mutuamente se pinchan porque su curiosidad es incansable. Estos elementos son básicos para el desarrollo de la creatividad.

La educación debe realizarse siempre en un clima agradable donde los refuerzos positivos y las relaciones personales sean más importantes que los conocimientos, para que el niño aprenda a vivir y a ser persona.

El Colegio, en la experiencia de Carlos Alonso, es percibido como un ambiente de libertad.

UNIVERSO CONCEPTUAL DEL PROFESOR  
C O N S T R U C T O S

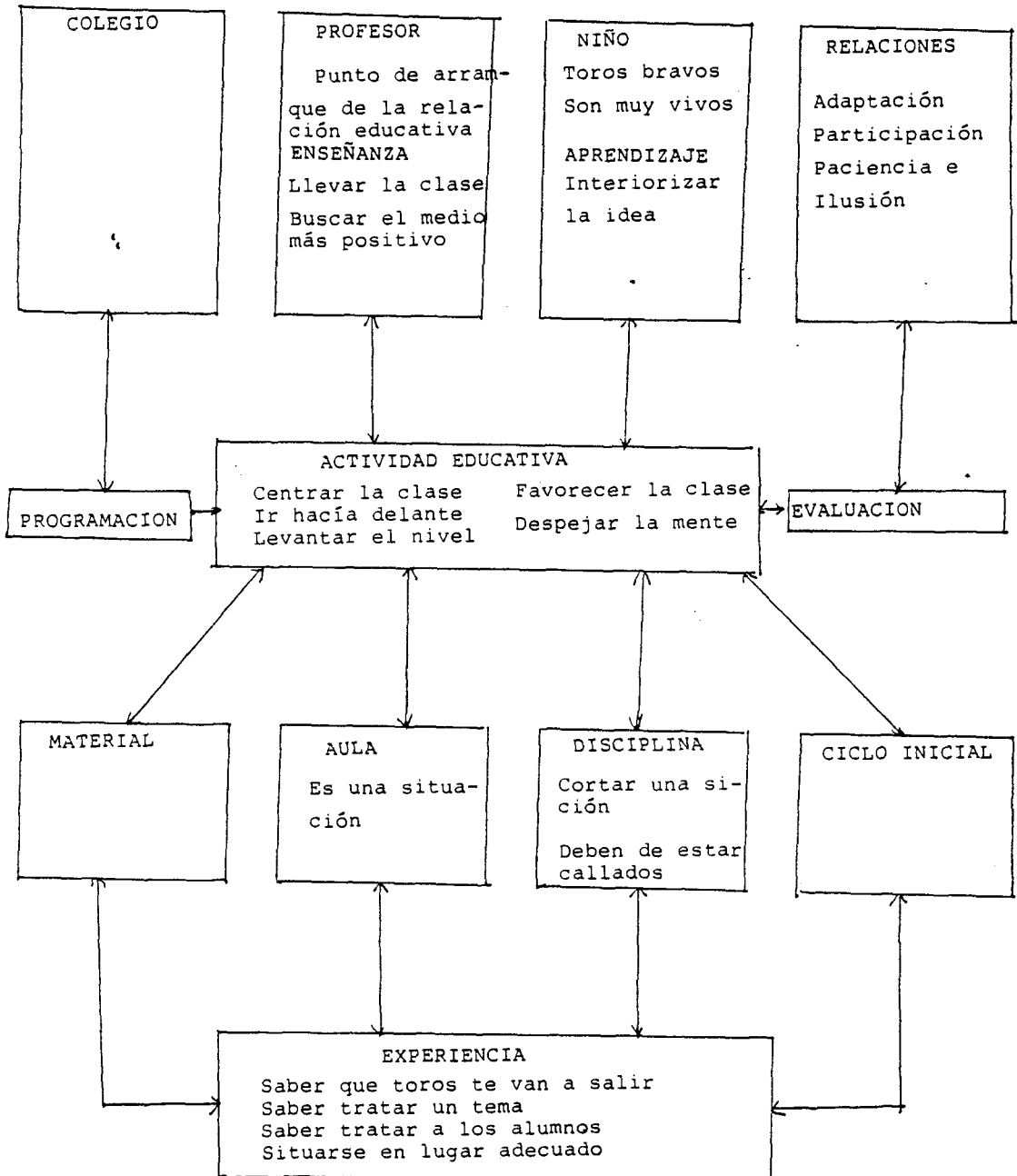


Fig.58 Universo Conceptual. Carlos Alonso

## ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PENSAMIENTO DE CARLOS R. Y DE CARLOS ALONSO.

Empezamos por la clasificación de las metáforas. En las metáforas orientacionales surge en los dos la idea de centraje del niño: centrar la atención, centrar el tema, centrar la clase..., para saber realmente cómo es la situación.

Respecto a las metáforas ontológicas son claras las analogías que establece Carlos Alonso con el mundo taurino, al comparar a los niños con toros bravos, la enseñanza con la lidia, los terrenos con la clase, y la solución de la dificultad con el saber coger al toro por los cuernos. Sin embargo las metáforas ontológicas de Carlos R. se refieren más al mundo cognoscitivo considerando la mente del niño como un recipiente.

En las metáforas estructurales queda patente en ambos la influencia de Piaget, en cuanto a la consideración del aprendizaje como interiorización de la experiencia para la consecución de las operaciones mentales.

### LA CLASE

El concepto de clase como grupo aparece claramente en Carlos R., sin embargo en el discurso de Carlos Alonso

se habla más de situación, como conjunto de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la idea y uso del libro de texto, como base de la actividad, no están muy de acuerdo. En el caso del profesor con experiencia su uso es muy flexible, pero en su apreciación es válido, aunque con ligeras modificaciones. El alumno de prácticas lo usa de una forma mucho más mecánica, y sin embargo lo valora como un instrumento cómodo. Cuando se pone a pensar en las actividades que puede realizar, todo le limita: el colegio, el aula, el libro..., ya que le gustaría un tipo de enseñanza mucho más abierto. Pero, ha descubierto, viendo utilizar el libro a Carlos R., que se pueden hacer muchas actividades a partir de él.

#### LOS PERSONAJES

En los dos el concepto niño ocupa un valor preferente, el niño es el protagonista de la situación. El profesor es el otro elemento importante, que tiene que establecer una buena relación y saber llevar esta situación. Para ello se necesitan unas predisposiciones especiales, y como factor didáctico fundamental el lenguaje, que permite poner en relación al profesor y al alumno y llevar a cabo de una forma adaptada el proceso



educativo.

#### ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La raíz de la enseñanza está en los niños. Hay que partir de los alumnos, para luego ir levantando el nivel e ir hacia adelante (Carlos Alonso), y es tener siempre una puerta abierta a la investigación y la innovación (Carlos R.). Luego, aparece en ambos un matiz dinámico de lo que es la enseñanza como un factor de cambio y de progreso.

Se recalca, también, el aspecto cognoscitivo de la enseñanza-aprendizaje, en cuanto proporciona la posibilidad de solucionar problemas y tratar de enfrentarse a los situaciones nuevas que se presenten.

En el aprendizaje una condición indispensable es la interiorización de la experiencia, al tratar de captar el sentido y asimilar los significados de las situaciones y problemas que se presentan.

En conclusión, estas dos personas tienen puntos de contactos esenciales, aunque los expresan de formas diferentes y los viven según su diversa experiencia personal, que les proporciona un conocimiento práctico profesional que es la base de su hacer.

CONSTRUCTOS	CARLOS R.	CARLOS ALONSO	COLEGIO
COLEGIO	Es un límite El Director da confianza	Debe dar libertad al profesor	Ideario
ESTILO DIDAC.	Diálogo Didáctico Procesamiento de la información	Diálogo Didáctico Estructuración	Persanalizada Educación integra
PROFESOR	Bajarse a snivel de los niños. Ser un poco padre y madre	Punto de arranque de la relación educativa	
ALUMNO	Son protagonistas	Toros bravos Son muy vivos	Que esten con- tentos
RELACION	Participación Confianza Cercanía	Adaptación Participación Paciencia e ilusión	Participación
ENSEÑANZA	Dirige la capacidad de razonamiento	Llevar la clase Buscar el medio más posi- tivo	
APRENDIZAJE	Coger la idea A base de realidad y de experiencia	Interiorizar una idea	
EXPERIENCIA	Acostumbrese a la realidad	Saber que toros te van salir	
PRACTICAS	Tener siempre puerta abier- ta a la investigación	Es tomar la alternativa	

Figura 59 comparativo. Carlos R. y Carlos Alonso

## GERMANA

### Escenario de conducta

Hemos presentado el problema de estructura que supone en el Colegio C la comunicación de sus aulas al tratar de presentar el Centro, pero ello no le afecta en el caso de Germana, ya que su aula era independiente en un curso, y al siguiente ocupó la clase del final de su ala, y por ello no le afectaba ese continuo pasar de niños por la clase; por lo que es claro que la problemática del aula puede cambiar según la posición en esta estructura.

El espacio del aula está ocupado por las mesas y las sillas que normalmente están colocadas en grupos de 4 o de 5 niños, y en algunas ocasiones se agrupan de dos en dos, todas las mesas o parte de ellas, según el trabajo que van a realizar, o también según el comportamiento de los niños. Suele colocar al final, o un lado del espacio, una mesa muy larga que tiene múltiples usos: sirve para trabajos de grupo como la realización de un mural, o para los talleres -en un comienzo es su utilización fundamental-, o también para que algunos alumnos se independicen, lo que se hace a petición propia o por sugerencia de la profesora.

Germana tiene su mesa en un ángulo de la clase pero

ESCEÑARIO DE CONDUCTA

Colegio C - Aula de 2º de E.G.B. - Germana

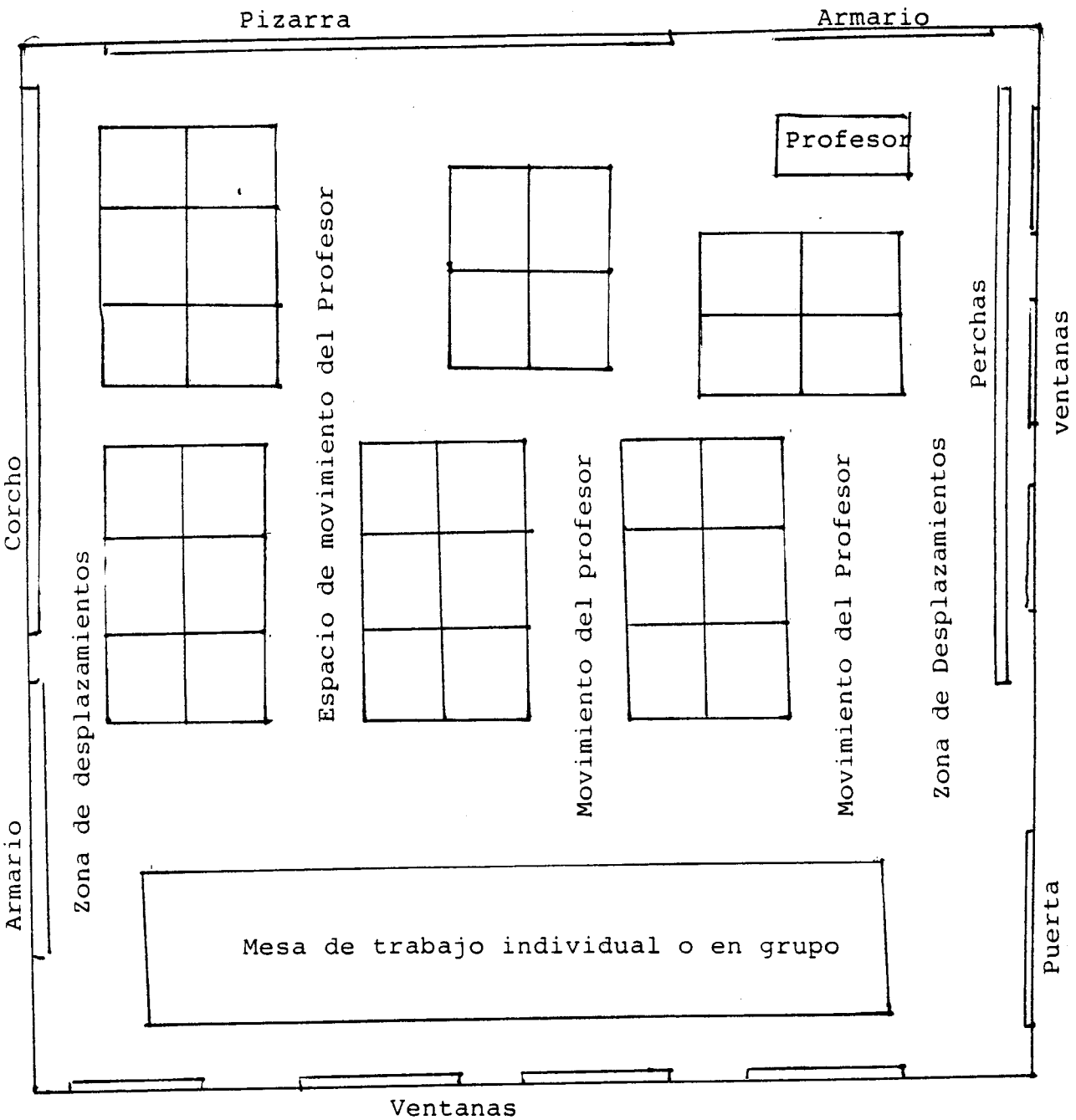


Figura 60

se la encontrará sentada en contadas ocasiones. Se pasea continuamente por entre el espacio de los alumnos para irles animando y corrigiendo sus trabajos, tarea ésta que en los alumnos de Ciclo Inicial, nos comenta Germana, es fundamental, ya que si no se les corrige en el momento luego no les sirve porque ya no se acuerdan de lo que han hecho y ni lo miran en su cuaderno.

Existe también un tablón de corcho muy grande en la parte delantera y lateral del aula, donde aparecen los dibujos y trabajos de los niños; y donde se va colocando el material de lecto-escritura con el que están trabajando. Ciertamente este tablón nos da un índice del trabajo de la clase. La pizarra ocupa un lugar central y se utiliza continuamente, generalmente la profesora escribe en ella los ejercicios que hay que realizar, que luego los alumnos copian en sus cuadernos; también se usa para corregir en común estos ejercicios o actividades. No posee la clase otros rincones o sectores específicos de utilización, aunque tiene armarios y estanterías para la localización de materiales y libros de uso común.

El número de alumnos oscila alrededor de 40 y así Germana en el curso 1986-87 tenía 40 niños de segundo de E.G.B. y al curso siguiente 31 de primero.

### Guión de clase

La utilización del escenario, como también el guión que en él se desarrolla, suele ser el mismo, pocas veces experimenta algún cambio.

En la entrada de la clase casi siempre se repasan cuestiones relativas a la organización del Colegio o de la clase y que son necesarias recordar en ese día, como por ejemplo, si se está preparando una excursión, se da el aviso de que tienen que traer el permiso de los padres, lo que suele apuntar enseguida una enorme casuística que proponen los niños. En estos momentos de la entrada, también se observa en este Colegio que los padres llegan hasta la misma puerta del aula y le dan ciertos recados a la profesora; también los mismos padres son responsables de llevar algunos materiales, como por ejemplo una día que se estudiaba el tema de los medios de comunicación una madre estaba encargada de llevar unos cuantos periódicos con los que iban a trabajar los alumnos para seleccionar algunas noticias que a ellos les pareciesen de interés; estuvieron esperando un buen rato a que llegaran los periódicos y en vista de que se retrasaban tuvieron que iniciar otra actividad.

GUIÓN DE CONDUCTA - GERMANA

ENTRADA

	1	2
Repasar aspectos organizativos. Preparación del material	Lectura o presentación de problemas según sea Lenguaje o Matemáticas	Ejercicios individuales
3	4	5
Corrección en la pizarra	Diálogo sobre los aspectos más interesantes del tema	Recomendaciones sobre la vida cotidiana

Material: Fichas de trabajo personal. Juegos individuales  
Murales, láminas y diapositivas

Zona de trabajo: Cada alumno en su mesa y la profesora se va desplazando entre ellos

No utilizan libro de texto común para las actividades diarias, por ello no siguen unas lecciones determinadas, aunque la profesora les prepara diariamente unas fichas y actividades para que puedan realizar según el tema que están trabajando. Suelen comenzar por Lenguaje o Matemáticas; si se trata de Lenguaje, el comienzo es una lectura en la que por turnos los alumnos van leyendo en voz alta, según se lo va mandando la profesora, ella va corrigiendo la entonación y el uso de los signos de puntuación. Si se empieza por Matemáticas, se realizan problemas donde tienen que ir aplicando las operaciones básicas; los niños suelen preguntar si el problema es de una o de dos cuentas. Hacen los ejercicios correspondientes en sus cuadernos, que se les han puesto en la pizarra o en una ficha repartida al efecto, y luego se corrigen. Germana piensa que en Ciclo Inicial los objetivos tienen que ser muy básicos y se pueden reducir a dominar muy bien las técnicas instrumentales, así diariamente se machaca la escritura, la lectura y el cálculo, pero relacionándolo con ciertos problemas de la vida cotidiana en los que haya que aplicar esas operaciones. En la lectura se trabaja bastante la comprensión, por ello se les hacen preguntas para saber si han captado lo que allí se les quiere contar, también se realizan bastantes ejercicios de vocabulario.



Después de un tiempo de trabajo individual -mientras que la profesora está repasando lo que van haciendo los niños, y así va corrigiendo individualmente-, se corrigen colectivamente las actividades en la pizarra y se van repasando los conceptos para que los niños se vayan dando cuenta de lo que han hecho; y la profesora intenta que todos los niños lleguen a la seguridad de que su trabajo está bien hecho.

Según van terminando el trabajo individual les va dando opción para realizar otras actividades, como dibujar, leer, o bien trabajar con el Miniarco que es un material individual a manera de puzzle que le permite repasar jugando. Hay Miniarco para diversas áreas, tienen contenido variado e incluyen la posibilidad de autocomprobación.

En el área de experiencia suele usar algún material más sensorial "que le entre a los niños por los ojos", como diapositivas, murales o láminas de observación. A partir de ésta entabla un diálogo con los niños para llegar a los conceptos de una forma más experiencial.

El modelo de enseñanza de Germana es de carácter cognoscitivo y sobre todo intenta recalcar unos buenos hábitos de trabajo y la mecanización de las operaciones, por ello repasa los mismos conceptos

diariamente. Tiene un estilo memorístico, aunque intenta lograr la individualización y todo ello en un ambiente afectivo y social.

#### CLASIFICACION DE LAS METAFORAS

Tengo que apuntar que de la muestra de profesores y de alumnos de prácticas la única persona que no es andaluza es Germana. Al repasar los materiales de entrevistas y de notas de campo, encontraba más dificultad a la hora de encontrar expresiones metafóricas, a esto se une que su expresión es más concisa y su comunicación menos colorista. Apuntaba en el primer capítulo de este trabajo que la cultura andaluza en su expresión utilizaba más metáforas. En este caso concreto parece que confirma esta afirmación, pero habría que realizar más estudios comparativos de diversas culturas regionales para intentar confirmar la veracidad de esta afirmación.

Partimos de las metáforas ontológicas que se centran en el concepto de niño como material virgen al que hay que dar forma: una expresión analógica muy tradicional en la Pedagogía referida al escultor que moldea su figura. Y luego sigue con la idea de la mente como recipiente que recoge los conceptos, y en la que hay que poner orden

CLASIFICACION DE LAS METAFORAS DE GERMANA		
ORIENTACIONALES	ONTOLOGICAS	ESTRUCTURALES
<p>Los de delante parecen un gallinero</p> <p>Bajarse a su nivel</p> <p>Enseñar es ponerse delante de los niños</p>	<p>Los niños se habían hecho un lío</p> <p>Coger la idea</p> <p>Los niños estaban revueltos</p> <p>Pablo es un payaso</p> <p>El equipo es cortito</p> <p>Meterse en la psicología del niño</p> <p>El niño es un material virgen</p> <p>El Ciclo Inicial es la base</p> <p>La cabeza esta hecha para pensar</p>	<p>Una clase normal es cuando no ocurre nada</p> <p>La disciplina es un ritmo de trabajo</p> <p>La experiencia es soltura en el manejo de la clase</p> <p>Sabes como tratar un tema</p>

Figura 62

porque los niños estan hechos un lío. El pensar está localizado en la cabeza y esta está hecha para pensar.

Refiriéndose al niño gracioso de la clase lo define como payaso: hemos encontrado esta expresión utilizada por algunos autores anglosajones, cuando se refieren a los comentarios de los profesores sobre sus clases.

En las metáforas orientacionales encontramos la idea de nivel, bajarse al nivel del niño, en cuanto que el adulto está arriba y el niño está abajo. El espacio como punto de referencia aparece en relación a los de delante: parecen un gallinero: y la enseñanza consiste en ponerse delante de los niños.

En las metáforas estructurales utiliza conceptos ya conocidos en un área para aplicar a otra, como por ejemplo: La clase está normal cuando no ocurre nada, ni bueno ni malo. La disciplina es un ritmo de trabajo; no son normas, ni castigos, ni estar callados. La experiencia es soltura en el manejo de la clase, y en última instancia un saber cómo tratar las cosas, a los niños, o los temas de la clase.

Partimos de este apartado porque en la concepción de Germana del conocimiento profesional es más un hacer que un saber, por eso considera la práctica como algo necesario que es lo que permite al profesor estar en la clase. Considera que la experiencia es cuestión de tiempo y de estar metida en la escuela día a día, y es lo que va a dar soltura en el manejo de la clase, porque la necesidad es lo que permite poder hacerlo bien. No se puede enseñar la experiencia sino que hay que vivirla personalmente. Los factores que influyen en la experiencia son:

- a) Los niños, en cuanto que son el material virgen con que se trabaja y observándolos te van diciendo lo que tienes que hacer.
- b) Los compañeros del Centro que te permiten un diálogo profesional, con lo que vas diciendo y van diciendo lo que se hace. Te echan una mano cuando no se sabe qué hacer y cómo interpretar las circunstancias concretas con las que te encuentras en el trabajo cotidiano.
- c) El Colegio con su estilo específico, que te orienta y marca las directrices en la situación actual.
- d) Las teorías que se han aprendido en un momento de la formación del profesor.
- e) La práctica que vas realizando diariamente, y sobre la que puedes reflexionar y le vas sacando

EXPERIENCIA

Es soltura en el manejo de la clase

Es estar metida en la escuela día a día

La necesidad me hizo hacerlo

INFLUYE:

- NIÑOS

- COMPAÑEROS

. Con los que cuentas

. Te echan una mano y ayudan

- COLEGIO

. que propone cosas

- TEORIA que has aprendido

- PRACTICA que vas haciendo día a día

LAS PRÁCTICAS SON NECESARIAS

Fig.63 Las Prácticas. Germana

partido a la experiencia. Una práctica que no se sopesa y valora no permite aprender, por eso la reflexión continuada sobre la práctica es lo único que nos puede ayudar a avanzar en el perfeccionamiento profesional. Analizando detalladamente las situaciones cotidianas de la enseñanza podemos resaltar cuáles son los factores esenciales del aprendizaje de los alumnos.

#### COLEGIO

Al tratarse del Colegio C que es un Centro Público, tiene una característica peculiar que lo hace diferente del A y del B, y es que no tiene ideario, y por ello no tiene un marco institucional tan concreto que marque unas líneas de actuación. Pero en este caso concreto, el Colegio C, no se trata de un centro público normal, sino que en su constitución tiene algún aspecto definido que todavía influye en él. Al ser clasificado, en su iniciación, como un centro piloto dependiente del ICE de la Universidad de Sevilla, su carácter experiencial e innovador ha sido una constante en su estilo pedagógico. Y aunque Germana no estuvo al principio en él, sino que ha llegado al final de este proceso -lleva 4 años-, piensa que tiene algo especial que lo hace diferente de otros centros de igual tipo, y por

- Los padres valoran el Colegio y lo eligen
- Los niños vienen contentos y les gusta las cosas distintas que hay

**C O L E G I O**

- Intenar ponerse al día
- Estimula
- Influyen los Talleres como algo específico que obliga

Colocación de los niños en su sitio según su comportamiento y rendimiento

Los de delante parecen un gallinero

**A U L A**

Vamos a echarnos la cremallera

Una clase normal es cuando no ocurre nada, ni bueno ni malo

El Equipo de trabajo como punto de referencia:

- que se calle
- es cortito
- piensa
- alborota
- revueltos
- dan la lata

Disciplina: no son castigos ni estar callados. Es un RITMO DE TRABAJO

Fig.64 El Colegio y el Aula. Germana



ello sigue influyendo en sus profesores. Es definida esta influencia, por Germana, como el intento de estar al día, de renovarse, y se concreta en la organización de los talleres, experiencia en la que han sido pioneros en Sevilla, que ya en 1983 aparecía como un dato novedoso. Los talleres han influido mucho en Germana, ya que fueron lo que le, permitieron, al llegar, ponerse en contacto con los profesores que tenían experiencia de ellos -para los que no estaba preparada- y así pudo aprender su dirección y manejo.

También, en la valoración que hace del Colegio, aparecen los padres, que consideran importante lo que hace el colegio y no están dispuestos a que se pierda. Los niños, incluso, tienen conciencia de algunas características especiales que tiene el centro, ya que opinan que tiene cosas que no tienen otros, como los talleres y las actividades extraescolares que organizan los padres.

#### AULA

Para Germana, es el lugar donde están los niños y la profesora. Por ello opina que la suya es un aula normal, en cuanto que se ajusta a los elementos necesarios que tiene que tener dicho lugar; y por esta razón no resalta

ningún elemento como peculiar, ni como positivo ni como negativo que remarque una personalidad propia. El aula es importante como desencadenante de interacciones que surgen de la comunicación de sus personajes. Necesita por ello unas normas de convivencia que les permitan ordenarse en la clase, ya que al reunirse profesor y alumnos en un espacio preciso se hace necesario determinar la situación que se crea y los roles que cada uno tiene que desempeñar.

Lo primero que se percibe es el hecho de la colocación de los alumnos en ella. Germana lo hace de una forma muy variable: los cambia con frecuencia en grupo o individualmente, para que todos se relacionen y así poder ir regulando el comportamiento. Aparecen algunas alusiones a identificarlos por su localización: los de delante parecen un gallinero (aunque esta expresión parece que suele relacionarse más con los detrás): la explicación viene determinada porque la profesora no ocupa un lugar prefijado en la clase, por ello el delante y el detrás es relativo a su posición con respecto a los niños.

Identifica la disciplina con un cierto ritmo de trabajo y no con normas, ni con castigos. Sí se les exigen algunas normas con relación al trabajo, tales como el silencio en determinados momentos de trabajo individual: "vamos a echarnos la cremallera", o que estén quietos para poder trabajar, que no se pinchen unos a otros para que no

se molesten.

El equipo como forma de colocación de los niños, de 4 o de 6, llega a tener entidad propia al referirse a ellos, el equipo 1 que se calle, el 2 que no alborote, y el 6 que no revolucione a los demás, porque están dando la lata. También los puede identificar con cualidades; así dice: el rendimiento del equipo 3 es muy corto.

#### RELACIONES INTERPERSONALES

Mantiene una relación muy especial con los niños en un plano intelectual y afectivo. Supone una capacidad de adaptación al nivel del niño, bajarse a su nivel, para que puedan entenderse y comunicarse.

En primer lugar, el niño es el material virgen con el que trabaja el profesor: cada niño es diferente, uno, único y vivo, de aquí la dificultad que encuentra en la clase con 40 niños para llegar a todos, y todos le preocupan con sus problemas personales e individuales, que, por supuesto, influyen a la hora del rendimiento en el trabajo. El objetivo fundamental de Germana es que el niño esté contento en el colegio y vaya contento todos los días, por ello se alegra mucho cuando los padres le confirman esto, pero es un trauma cuando se entera de que alguno, por lo que sea, no quiere ir. La observación diaria le permite

N I Ñ O

RELACIONES

P R O F E S O R

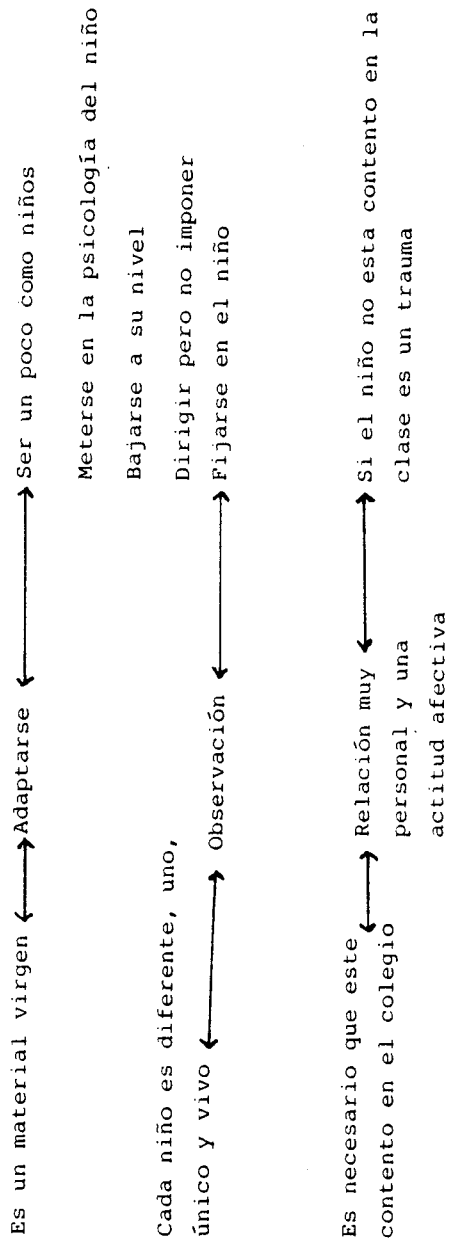


Fig. 65 Las relaciones personales. Germana

darse cuenta de cada niño y su problema: considera que este afán forma parte de su acción profesional. Necesita meterse en la psicología infantil.

#### ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La idea de aprendizaje está relacionada con el pensamiento, desarrollar la capacidad para pensar, por eso les insta para que piensen: la cabeza está hecha para pensar. Se lo recuerda continuamente cuando están trabajando: les dice que piensen como sinónimo de fijarse en lo que hacen, que se pongan en disposición de darse cuenta de las cosas, porque necesitan coger la idea, y para ello hace falta fijarse porque los niños que no se fijan no pueden aprender. Así el Ciclo Inicial es percibido como una base de aprendizaje para el resto de los niveles. Los conocimientos instrumentales son esenciales para ello, por lo que pone el acento en que los alumnos dominen sobre todo la lectura comprensiva, y esto es cuestión de mucho tiempo en la actividad de este Ciclo. Y sobre todo necesita desarrollar el interés por aprender, ya que los niños que no se interesan y no se fijan no pueden aprender.

La enseñanza tiene como requisito ponerse delante de los niños para llegar a la comunicación con ellos con el fin de que puedan comprender lo que se está intentando

F: S E Ñ A N Z A

A P R E N D I Z A J E

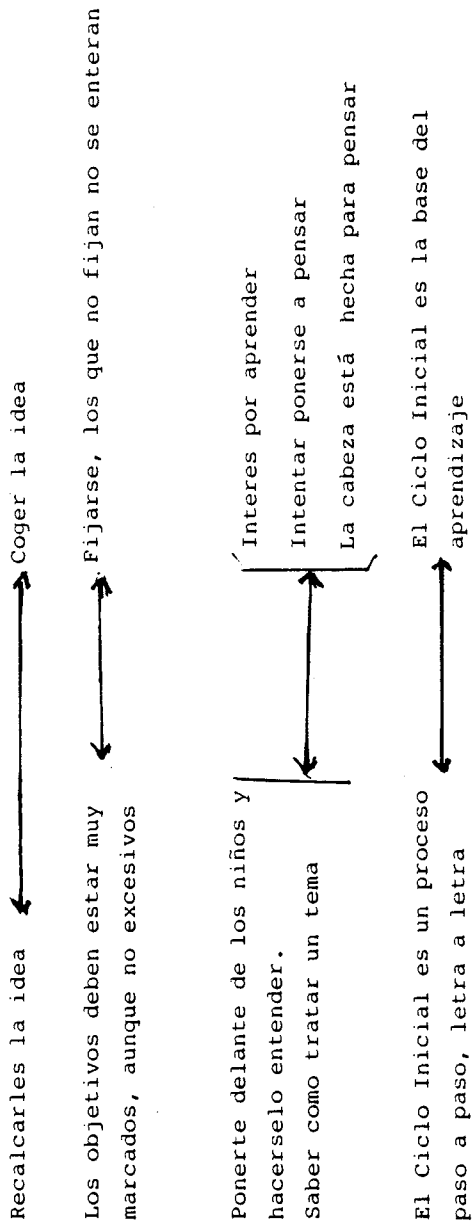


Fig. 66 Constructos de Germana

enseñarles. porque el profesor tiene que saber cómo tratar el tema, saber adaptarse a los niños para que lo puedan comprender. Esta enseñanza que nos lleva al aprender de los alumnos es un proceso lento, sobre todo en Ciclo Inicial, que se realiza paso a paso y letra a letra. Tiene muy claros los objetivos: piensa que no deben ser muchos en número sino que sean la base fundamental y luego hay que recalcar y remarcar bastante para que los niños vean muy claro qué es lo que pretendemos.

#### UNIVERSO CONCEPTUAL

Cabe destacar el acento que pone en la actividad educativa, ya que su pensamiento práctico es más el hacer y no le importa mucho la conceptualización del mismo. Se consigue por la experiencia que da soltura en el manejo de la clase, el saber tratar los temas adecuadamente, y de esta forma, cuando te pones delante de los niños puedes hacérselo entender.

El profesor tiene que tener muy claro lo que tiene que hacer, y por ello la programación a Germana le hace sentirse segura.

La función profesional que se considera clave es la de directora del aprendizaje, pero no en sentido de

UNIVERSO CONCEPTUAL DEL PROFESOR  
CONSTRUCTOS

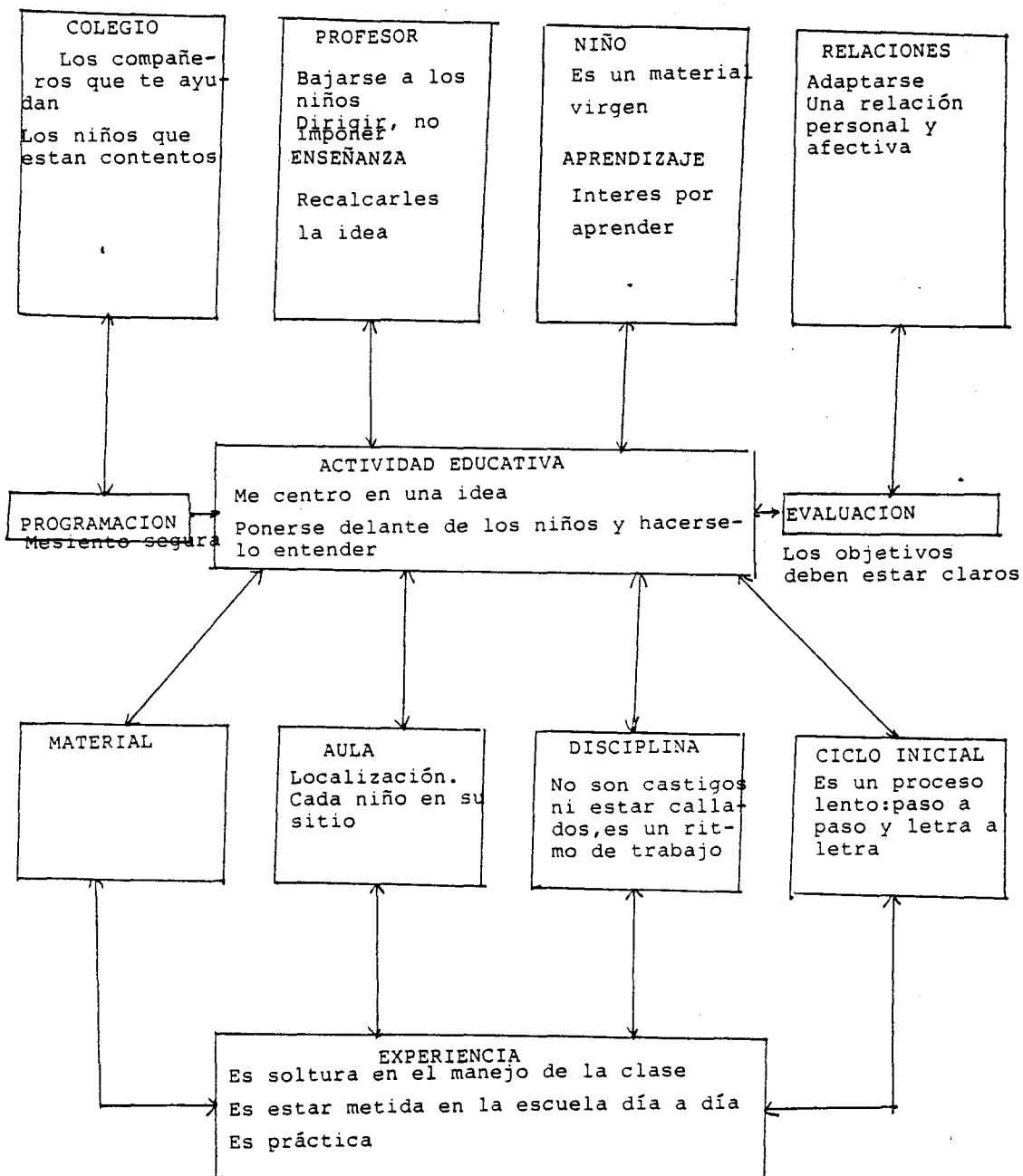


Fig. 67 Universo conceptual. Germana



imposición, sino en cuanto intento de adaptarse a los niños para que aprendan y se interesen por lo que es conveniente. Se entiende más bien como función orientadora y clarificadora, porque los niños se hacen un lío y hay que ayudarlos en las tareas. El instrumento fundamental del aprendizaje es el pensamiento, ya que la cabeza está hecha para pensar, y la formación de la mente es una pieza esencial en la formación integral de la persona.

El niño es la materia virgen que tiene que transformar la educación, por eso ésta se interesa por el niño en todas sus dimensiones y no sólo por su comportamiento en el aula.

Del Colegio destaca su estilo, en cuanto que ha influido en su perfeccionamiento, y también resalta la ayuda que han supuesto los compañeros en este sentido.

#### CAROLINA

Estuvo en el Colegio C en la clase de Germana, en Ciclo Inicial.

El **escenario de conducta** no sufre ninguna modificación bajo su influencia. Utilizó el corcho, donde

se colocan los trabajos de los niños, para ir completándolo con dibujos y murales que hacían entre todos como el de "las estaciones del año" -que duró bastante tiempo-, y los niños diariamente le llevaban materiales para que los pusiera en él. También hacía un uso continuo de la pizarra.

El **guión de clase** sigue la trayectoria marcada por Germana. Como punto de partida utiliza una lectura o bien un cuento, que van completando entre todos, si se trata de Lenguaje; e intenta siempre establecer un diálogo con los niños, a través del cual van a ir realizando juntos las actividades de lengua, matemáticas o experiencia. Pueden completar frases, subrayar sílabas, o bien indicar las estaciones y los meses del año. Luego los niños hacen su ficha de actividades y más tarde se van corrigiendo individualmente éstas para controlar el trabajo de los niños, y al final se realizan en la pizarra, actividad a la que todos deben atentos.

#### CLASIFICACION DE LAS METAFORAS

La alusión a las metáforas orientacionales es escasa, salvo que al referirse al Colegio lo identifica como el lugar, el espacio, donde va a realizar las prácticas.

CLASIFICACION DE LAS METAFORAS DE CAROLINA

ORIENTACIONALES	ONTOLOGICAS	ESTRUCTURALES
<p>El Colegio es un edificio grande donde se trabaja</p>	<p>El proyecto es un rollo</p> <p>El profesor es el protagonista fundamental de la educación</p> <p>El niño es coarticipante</p> <p>Los niños son la clientela del profesor</p> <p>Seguir el hilo de la clase</p>	<p>Aprende ejecutando y haciendo</p> <p>El Profesor salía al quite</p> <p>La experiencia hace maestros</p> <p>Los recursos son medios para independizar a los niños</p> <p>Saber como tratar a los niños</p>

Figura 68

En cuanto a las ontológicas, considera al profesor como el protagonista y a los alumnos como la clientela del profesor.

En las estructurales, cabe resaltar la idea de que se aprende ejecutando y haciendo, que le sirve tanto para los alumnos como para las prácticas que está realizando. Y por ello, en este aspecto se queja de que la profesora le marcaba demasiado lo que tenía que hacer, y además siempre estaba al quite, y no podía hacer ella nada por iniciativa propia. Incluye la idea de que la experiencia es una forma fundamental de hacer maestros, ya que te va a ir indicando cómo tienes que tratar a los alumnos.

#### PRACTICAS

La experiencia hace maestros y para ello se necesita preparación e ilusión. Verdaderamente es una oportunidad de encontrarse con los niños reales, para tomar contacto con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que supone saber llevar la clase, cómo tratar a los niños, cómo trabajar mejor y cómo enfocar la materia y los temas. La dificultad está en que la profesora titular es la que lleva la clase y por ello no se encuentra como actora sino como espectadora, de tal manera que ella se dedicaba a realizar

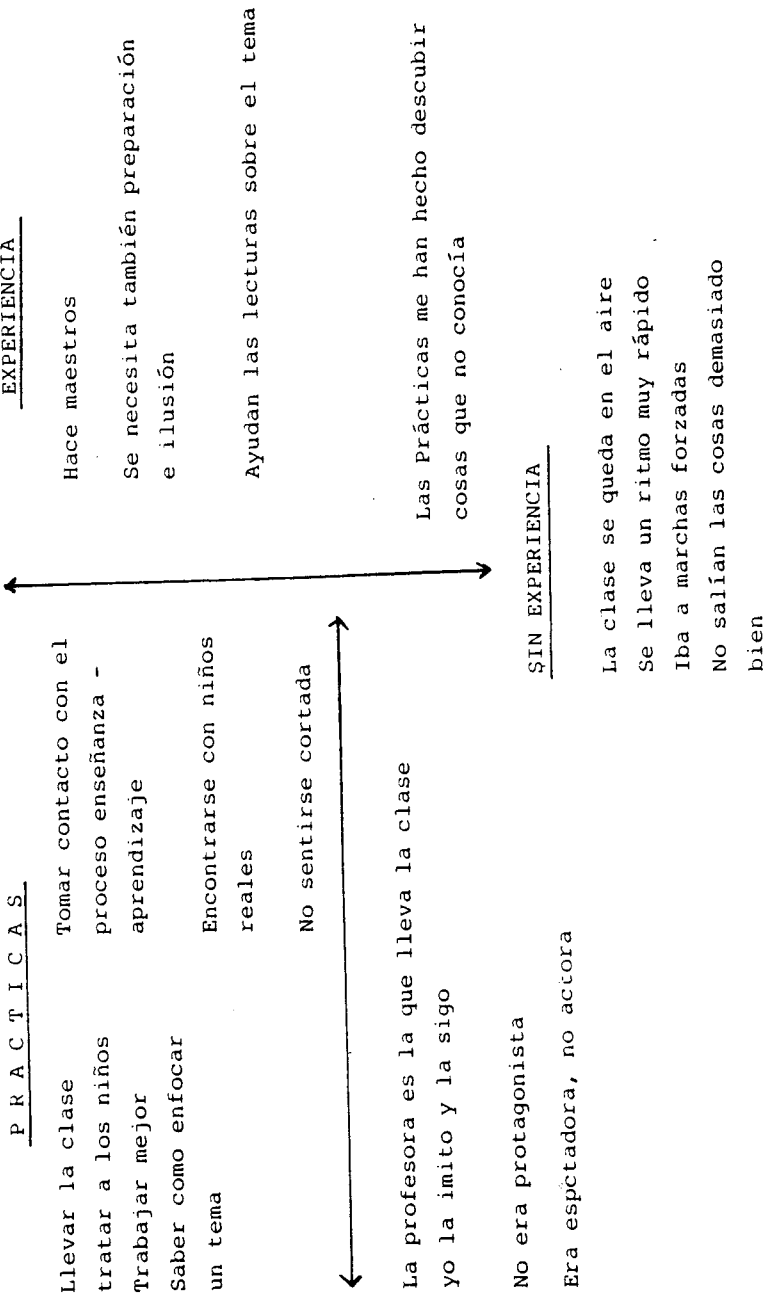


Fig.69 Las Prácticas. Carolina

lo que le indicaba la profesora.

En las prácticas uno de los elementos en que el profesor sin experiencia nota dificultad es en el ritmo de llevar la clase, en cuanto a la progresión y al empleo del tiempo, ya que dice que ella va a marchas forzadas y por ello la clase lleva un ritmo muy rápido y las actividades no salen muy bien: la clase se queda en el aire, no se ve claro hacia dónde se pretende conducir a los niños, y éstos no llegan a enterarse de lo que hay que hacer. Por ello insiste en que hay que aprender ejecutando y realizando por propia experiencia la enseñanza.

#### COLEGIO

Piensa que el Colegio es importante como lugar donde se realiza la experiencia, y antes de ir a las prácticas opina que cada Colegio tiene su estilo propio por el que marca una cierta dirección en la marcha del mismo. Estudia la realidad del Colegio C en su trabajo de las prácticas y apunta una serie de características que se pueden resumir en: participación de todos sus componentes en la marcha del mismo; coordinación de todos los miembros de la comunidad educativa; e inquietud constante por la formación permanente de sus profesores. Estas características las había seleccionado del Plan de Centro. Sin embargo, Carolina no se incorpora para nada a las

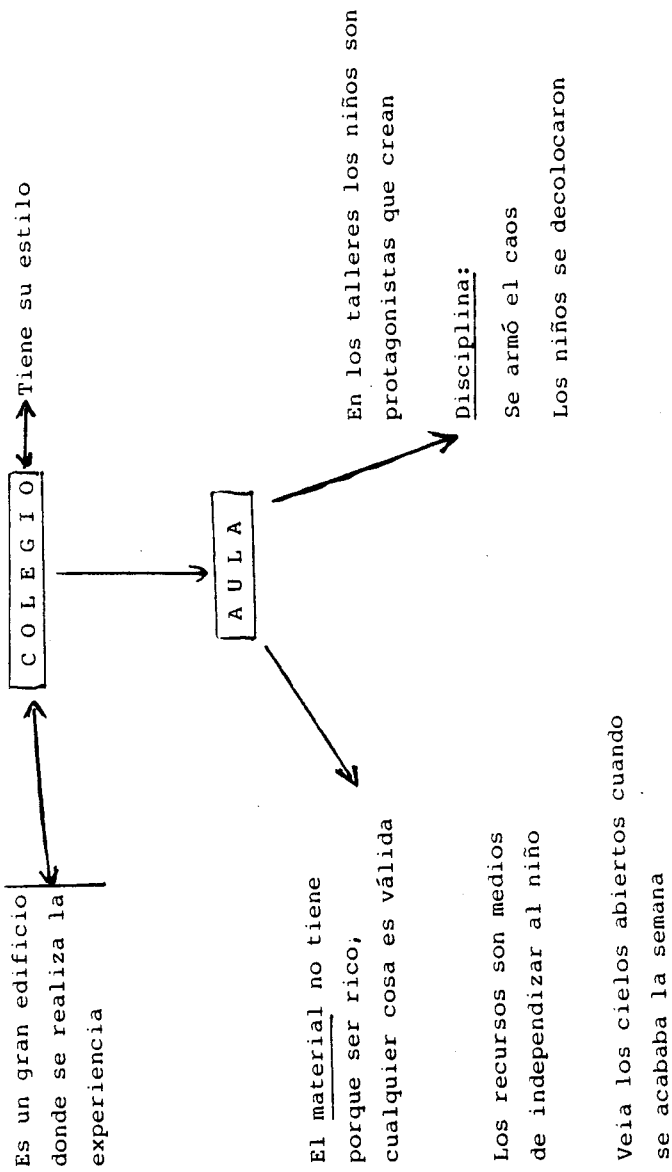


Fig. 70 El Colegio y el Aula. Carolina

actividades del Centro y permanece al margen, y por ello habla de él como del lugar donde todos los días entra para ir a su clase. No tuvo contacto con los demás profesores, excepto, claro está, con Germana. No se encontraba a gusto y por ello comenta la importancia que tiene la buena acogida que se experimente al llegar al Colegio.

#### AULA

Como aspecto material es un lugar donde se encontraba con los niños y la profesora. Le importa más como situación para la interacción y por ello las normas se consideran como importantes para la convivencia. Carolina está muy preocupada por esto, porque los niños se le alborotan: allí se arma el caos: parece que no puede con la situación. Y esta realidad le impide ver otros aspectos de su hacer como maestra: por eso cuando llega el fin de semana ve los cielos abiertos porque se acabó hasta el lunes.

No encuentra mucho material, pero piensa que los recursos didácticos son imprescindibles en la vida de la clase, ya que al llevar un ritmo común en la mayoría de las actividades si no se dispone de materiales se hace imposible la individualización. Por el contrario, si se



dispone de ellos se puede permitir a los niños optar entre varios, con lo que se facilita la adaptación a las posibilidades individuales. Y además, algo muy importante, el material didáctico es un medio fundamental para la progresiva independización del maestro, ya que le permite hacer lo que quiera por sí mismo. Esto lo comprueba en el caso del mini-arco, instrumento muy utilizado en esta clase, que además facilita el autocontrol, con lo que puede prescindir hasta de la supervisión de la maestra.

#### RELACIONES INTERPERSONALES

En este campo las prácticas le han cambiado algunas ideas. En principio piensa que el profesor es el protagonista fundamental de la educación, entendido como actor principal. Pero después de prácticas considera que el papel fundamental lo desempeña el niño: él es el centro de la actividad educativa.

Para Carolina el niño es como un hombre en miniatura, porque no es distinto del adulto sino que le falta su nivel; por eso tiene tanto interés por crecer, por conocer la vida, por hacerse mayor y por ser importante. Es notable el afán de protagonismo del niño.

Los niños son la clientela del profesor, pero no en



un sentido comercial basado en el interés material, sino en el aspecto afectivo. Y por ello descubre en Germana el interés por conocer todos los problemas y circunstancias que rodean a los niños. Interés que comparte Carolina.

La característica principal de la relación entre profesor y alumno la sitúa en la participación de todos, en el proceso educativo, con ilusión y entusiasmo. La misión del profesor es llegar a conocer a los niños, centrarse en ellos, y saber cómo tratarlos. Carolina descubre en Germana, además, el interés por integrarlos en la vida del Colegio y tratarlos como adultos que deben enterarse de todo lo que sucede.

#### ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La enseñanza, al principio, la entiende desde un punto de vista teórico, y no le atrae. El hecho de tener que comenzar por realizar un proyecto le parece un rollo, aunque considera que es necesario saber cuáles son los objetivos que se propone. Después de las prácticas dirá que la programación da seguridad; ella siente la necesidad de preparar lo que va a hacer, porque cuando improvisa, y no tiene suficientemente preparadas las actividades, no suelen salirle bien.

Enseñar es trabajar paso a paso con los niños para

ENSEÑANZA

Ponerlos en contacto con la vida

El proyecto es un rollo

Los objetivos estan en la mente, pero despues he visto que la programación da seguridad

Trabajar paso a paso

Llevar el hilo de la clase

APRENDIZAJE

Aprender ejecutando y haciendo  
También se puede escuchando, pero a partir del Ciclo Superior

Se aprende por el interes

Fig. 72 Constructos de Carolina

ponerles en contacto con la vida, es llevar la clase siguiendo el ritmo de trabajo de los alumnos.

Se aprende haciendo y ejecutando, y cuando existen alumnos más mayores también escuchando, pero en todos los casos es necesario el interés: sin él no se puede aprender.

#### UNIVERSO CONCEPTUAL

La experiencia hace maestros, es el concepto clave que conviene resaltar en la mente de Carolina. En su caso, además, esta experiencia en principio no fue positiva, ya que sus circunstancias iniciales modificaron la situación de negociación. La experiencia se realiza en el Colegio que es como un mundo nuevo, en un aula y con una profesora que se convierte en la actora fundamental de la enseñanza. Le va a ir marcando la forma de hacer y de conocer a los niños para intentar saber cómo tratarlos.

Los niños tienen las características de los adultos aunque a nivel más pequeño, pero están dominados por el ansia de crecer y de experimentar. Y son la clientela del profesor en el sentido de que son el objetivo de su hacer profesional. También en el profesor existe la función de control, y en Germana -con relación a las prácticas- parece que se le acentúa, y la percibe siempre como quien está al quite.

UNIVERSO CONCEPTUAL DEL PROFESOR

CONSTRUCTOS

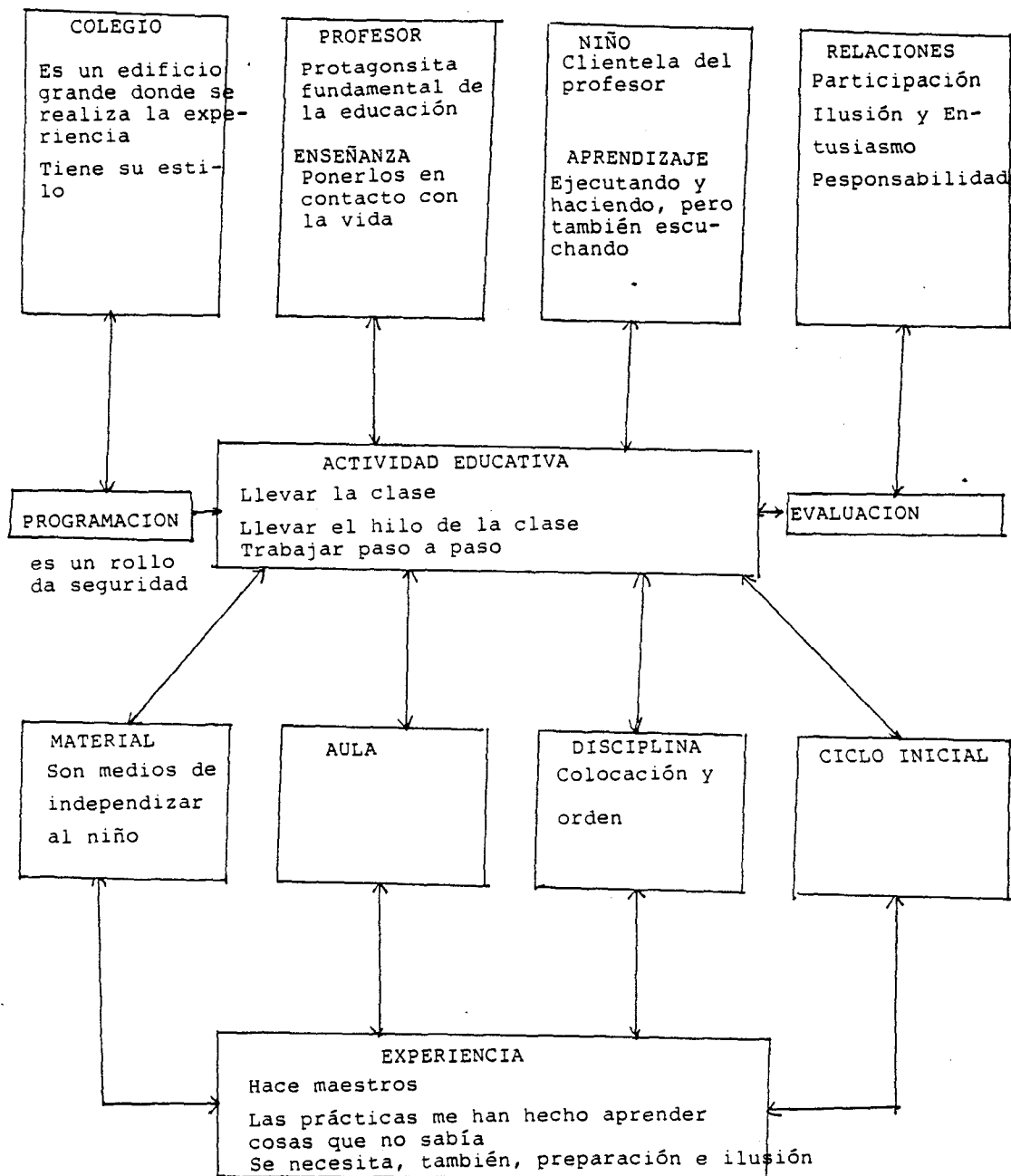


Fig. 73 Universo Conceptual. Carolina

El aprendizaje se realiza haciendo y ejecutando. Se necesitan recursos didácticos para que los niños puedan llevar un trabajo individual y se independicen del profesor aprendiendo a trabajar solos.

#### ANALISIS COMPARATIVO ENTRE EL PENSAMIENTO DE GERMANA Y EL DE CAROLINA

En la producción de las metáforas hay algunos aspectos diferenciales. Las metáforas orientacionales son más claras en el caso de Germana en cuanto que utiliza la localización de los niños para dirigirse a ellos. No lo hace Carolina, ya que el espacio no es un elemento en el que ella se haya fijado.

En las metáforas ontológicas, aunque en ambas se refieren sobre todo a los niños y a su aprendizaje, sin embargo sus puntos de vista son diferentes. Carolina se centra en aspectos generales, el niño es el protagonista, es la clientela; en Germana aparece como fundamental la idea de que el niño es el material virgen sobre el que trabaja el profesor.

En las estructurales las dos tienen la percepción profesional de que hay que saber tratar a los niños y saber

tratar el tema, que suponen el conocimiento práctico del profesor.

La experiencia es considerada como necesaria e imprescindible en la formación del maestro, que, por supuesto, en Germana aparece claro cómo se ha ido formando, pero que a Carolina, aunque dice que la experiencia hace maestros, le es difícil incorporarse a la experiencia acumulada por la profesora para aprender de ella.

En cuanto al tema del Colegio la proyección que pueda realizar en el conocimiento de Carolina es escasa, únicamente la percepción de los talleres en lo que suponen de sello de identificación, que por otra parte aparece muy resaltado también en Germana.

La definición literal del mundo infantil puede aparecer como diferente, pero en su significación es similar, ya que las dos se fijan en el protagonismo del niño en la enseñanza. Y en el profesor resaltan la necesidad de conocer la psicología infantil para intentar llevar bien a los niños. La relación alumno-profesor viene marcada por el aspecto afectivo para crecer en un clima de comunicación.

En la enseñanza, la idea del proyecto como elemento que da seguridad en la actuación del profesor, se ve que



es una clara influencia de Germana en Carolina. Las dos piensan que permite fijar los objetivos para saber lo que hay que hacer. aunque el aprendizaje es un proceso lento en el que hay que marcar y recalcar lo que se pretende.

Los supuestos del aprendizaje están en la atención y el interés. en ambas aparece una idea muy global.

En resumen, apuntar que son dos personas poco expresivas y que el primer contacto supuso una cierta ruptura de la negociación, y ya todos sus contactos se vieron afectados por este primer encuentro; por ello pensamos que es imprescindible en este tipo de aprendizaje profesional una situación de aceptación mutua.

CONSTRUCTOS	GERMANA	CAROLINA	COLEGIO
Colegio	Los compañeros te ayudan y los niños, si están contentos	Es un edificio grande	No tiene ideario Estilo propio
ESTILO DIDAC.	Cognoscitivo Procesamiento de la Información	Cognoscitivo	Experimental Innovador
PROFESOR	Bajarse a nivel de los niños Un trato muy especial	Protagonista fundamental de la educación	Formación permanente
ALUMNO	Es un material virgen	Clientela del profesor	
RELACIONES	Adaptación Una relación personal afectiva	Participación Ilusión e entusiasmo Responsabilidad	Participación
ENSEÑANZA	Dirigir, no imponer Recalcarles la idea	Llevar el hilo de la clase	Org. de Talleres
APRENDIZAJE	Interés por aprender	Aprender ejecutando, haciendo, y Tb. escuchando	
PRACTICAS	Son necesarias	Hacen conocer cosas que no sabía	
EXPERIENCIA	Estar metido en la escuela día a día	Hace maestros	

Fig. 74 Análisis comparativo. Germana y Carolina

#### 4 - LAS METAFORAS EN LA ENSEÑANZA, SU ORIGEN Y SIGNIFICADO.

Hemos estudiado el pensamiento profesional de los profesores desde el análisis del lenguaje cotidiano, que nos ha ido poniendo de manifiesto unas redes conceptuales estructuradas en torno a unos constructos. Vamos a precisar ahora las metáforas más generalizadas, según la experiencia y el contexto, ya que las metáforas vienen afectadas por la visión interna o mundo conceptual que posee el sujeto, por la experiencia, que es un factor constitutivo de ellas, y por el mundo cultural en el que se sitúan y configuran los campos metafóricos, en donde existen subculturas e incluso grupos humanos que comparten conceptos básicos y valores a los que conceden prioridades según las características que tengan dichos grupos.

Las metáforas estructuran los constructos que usamos a diario; y por eso al tratar de analizarlas nos encontramos con que los conceptos que tenemos de la realidad se vierten en determinadas palabras y campos semánticos que marcan su significación, por ello estos conceptos pueden ser analizados a través de las metáforas que nos descubren el significado y además cómo se han creado ciertos prototipos culturales específicos que nos

permiten entender lo que se quiere expresar.

Vamos a estructurar este apartado desde la clasificación de las metáforas que hemos realizado siguiendo a LAKOFF y JOHNSON (1986), destacando los temas en los que se basan. Hacemos también la comparación entre los profesores con experiencia y sin experiencia en su uso.

#### 4.1 - METAFORAS ORIENTACIONALES

Se refieren a las localizaciones espaciales y se pueden concretar en dos aspectos que influyen en la concepción de la relación educativa:

a) En primer lugar la acción educativa exige dos planos: el del profesor y el del alumno, que marcan la relación a establecer entre ellos. En unos casos se dirá "bajarse a su nivel" y en otros "ponerse a su nivel" (niño); o bien simplemente "sentarse junto a él". Ambos, profesor y alumno, establecen unos roles de interdependencia que se dan en las coordenadas del aula: un esquema mutuamente interdependiente donde se aprende a valorar.

b) El otro aspecto se refiere al centraje, es decir, quien ocupa el centro preferente de esta relación; y se refiere tanto a personas, como a objetos o estrategias. No expresa quien es más importante de verdad, sino que valoración se da a los diversos elementos; así se dirá que "el profesor

es el centro", o bien que "el alumno es el centro", o que el libro de texto es lo preferente, o que tal actividad ocupa el lugar central.

También aparece el significado de centraje al considerar al alumno como punto de partida de la actividad didáctica.

El **espacio**, tanto como el tiempo, es utilizado con bastante frecuencia en el lenguaje cotidiano del profesor, que suele identificar al alumno por el espacio que ocupa bien sea individualmente o bien en grupo. El significado que puede tener este hecho en el profesor con experiencia puede ser una rutina de economía de lenguaje, por la que en vez de nombrar a varios niños los nombra en conjunto a través de un referente conocido. En los profesores sin experiencia las metáforas orientacionales tienen un significado distinto; se refieren más bien al aspecto de localización de los alumnos porque, evidentemente, cuando no se los conoce personalmente se precisa de algún elemento material para nombrarlos.

Estas metáforas, tienen su origen en la experiencia física, y desde luego la concepción del aula como espacio de interrelación está claramente en la base, aunque también tienen relación con otros aspectos culturales y con la asignación de valores, como los de

delante y los de detrás. En el caso de los profesores de 1<sup>a</sup> muestra los escenarios de conducta y su uso influyen notablemente en la aplicación de este tipo de metáforas; cuando es más variable la asignación del lugar y cuando la variabilidad del uso del aula es mayor, se utiliza menos la referencia al espacio; cuando la colocación y el uso del espacio es más rigurosa -porque los territorios asignados son más precisos- entonces el uso de las metáforas espaciales es más frecuente.

Asimismo se refieren a **elementos temporales**. En los profesores sin experiencia tiene especial interés el futuro, por ejemplo: "las prácticas son ir más allá" (María), "la experiencia es saber si hay que llegar hasta aquí o hasta allí", o "el ir hacia adelante" como expresión de progreso.

El arriba y el abajo, el delante y el detrás, tienen conferidos culturalmente sus propios valores, siempre en relación con el rendimiento de los alumnos y con un significado de retraso o de adelanto.

#### 4.2 - METAFORAS ONTOLOGICAS

Al definir unos términos en función de las características de otros nos permiten penetrar en la comprensión mental de la realidad, ya que son formas

naturales de expresar nuestra experiencia profesional, por lo que muchas veces ni siquiera percibimos su valor metafórico. Funcionan como verdaderos descriptores de la realidad.

Los temas que aparecen en estas metáforas ontológicas se refieren a sustancias o entidades que se definen por otras sustancias, objetos o entidades, y expresan -tanto en los profesores con experiencia como en los noveles- los conceptos del mundo profesional que más dominan comúnmente. Los hemos agrupado en los siguientes tópicos:

- Niño. Es un tema que emerge en la metáfora del teatro, y así en los profesores con experiencia es frecuente definirlo como el protagonista de la educación, que tiene -por otra parte- claras vinculaciones con las orientaciones paidocéntricas de la Escuela Nueva, en cuanto que consideran al niño como elemento fundamental del binomio enseñanza-aprendizaje.

También, en conexión con la idea tecnológica de la educación, aparece el concepto del niño como material virgen de la educación. Concepto además muy usado en la antigüedad al considerarlo como una tabla rasa, virgen.

Y con claros acentos culturales, en los profesores

sin experiencia aparece la idea de los niños como toros bravos en una relación de analogía con el mundo taurino para indicar la dificultad en la que se encuentran. En otras culturas se sustituye esta metáfora por animales salvajes. Otra forma de considerar a los niños los profesores sin experiencia es como la clientela del profesor, idea tomada de otros campos de la cultura.

- **Mente del niño.** Se la concibe como recipiente un espacio limitado, lugar del saber que se sitúa en las coordenadas dentro-fuera; por ello en los discursos de los profesores emergen expresiones como "coger el tema", "meter en el tema", "que no se vayan las ideas"...; concepción que de una forma u otra se halla muy enraizada en los profesores, y que incluye otras metáforas como "no me entra en la cabeza", "estoy cerrado de mollera", así como "soltar el rollo" o "sacar las ideas". Puede tener su origen en concepciones pedagógicas muy antiguas con base en la filosofía de Platón que en su intento de dar explicaciones al problema de las ideas sugiere el mito (metáfora, más bien) de la caverna, indicando la existencia del mundo de las ideas dentro de la caverna y el mundo de las cosas fuera; dos espacios que se complementan en el intento de dar una explicación armónica de la realidad.

Este aspecto suele pasar desapercibido en los



profesores sin experiencia; es un elemento conceptual más complejo que aparece por lo enraizado que está en la cultura occidental. El recipiente supone unas dimensiones, unos límites, y normalmente conduce al campo de los contenidos del aprendizaje, de los conocimientos, que siguen dominando mucho en los primeros niveles de la educación. Supone también claridad / oscuridad en los argumentos, ideas explicaciones...; profundidad, y por ello se emplea "ver" como sinónimo de entender, idea que encontramos en Eloísa cuando habla de "ponerse la chistera" de pensar, como si se tratara de una tapadera para tal recipiente de suerte que las ideas ocupen su sitio y no puedan salir, para poder así ordenar el habitáculo.

- **Colegio.** La metáfora que más aparece en los profesores refiriéndose al Colegio está relacionada con lo familiar, viéndolo como la prolongación de su propia casa: "El Colegio es como mi casa", y así el tema de las relaciones humanas en la concreción de los centros de E.G.B. es más importante que la visión tecnológica de la enseñanza. Y junto a esta idea aparece la noción de comunidad educativa que deriva de ello y que se ha hecho presente desde 1970 con la tendencia denominada "Educación Personalizada", cuyo propósito era lograr una vinculación educativa donde la cohesión y la coherencia fueran la línea

a seguir por todos los integrantes de la tarea educativa. Dicha denominación no deja de tener carácter metafórico, que quizá haya surgido en algunos ambientes educativos y organizativos de carácter religioso. De aquí deriva la idea de colaboración, compañerismo, unión, que es lo que expresa el significado de la comunidad en el equipo de profesores, pero que por otra parte supone tensiones interpersonales, frustraciones y proyectos a medias.

También aparece en el Colegio A el tema del Centro educativo considerado como empresa, pero al analizar su significado creemos que no se trata de la idea de STONER (1984) al hablar de la "Universidad como factoría" que expresa una cierta tendencia a la deshumanización, sino que aquí, en concreto, deriva de su realidad organizativa en cuanto que los profesores de este Centro -al constituirse en régimen de cooperativa- se sienten inmersos en el problema económico.

Y en el Colegio además aparece la referencia a la experiencia física, personalizando la arquitectura del mismo que ayuda por sus espacios, por sus posibilidades de movimiento, y sus instalaciones, como en el caso del Colegio A; o en cuanto que limita o es un obstáculo, como en el Colegio C.

Los profesores sin experiencia se refieren más a

sus aspectos físicos y no perciben tanto otros aspectos como el estilo de enseñanza o el organizativo. El Colegio -para éstos- es un lugar donde se trabaja, es un edificio, es un almacén. Suelen valorar también las actividades comunes y el trabajo en común de los profesores, tarea que se percibe como "un tren" en el que todos van enganchados.

Estos conceptos vienen determinados por la experiencia física junto con la interacción con personas, objetos e instituciones, de donde arranca la valoración cultural, y con la estructura que implica. En el caso del Colegio B, por ejemplo, es una estructura jerárquica y los aspectos físicos importan muy poco, por lo que la figura del director como "padre" es lo que cobra importancia como eje del funcionamiento del Centro, ya que da pautas concretas de actuación. En cambio en el Colegio A, cuya estructura organizativa es compartida, la figura de la dirección ni aparece, y lo que cobra vida es el grupo como realidad social. Y en el Colegio C, que no dispone de estructura, la idea del colegio y la dirección quedan muy difuminadas, y cobra más importancia el aula y su profesor.

- **Aula.** Lo primero que tenemos que citar es la metáfora del teatro al considerarla como "escenario de conducta". El aula supone los puntos de referencia de la situación educativa en la que todo: personas, objetos,

acciones, marchan en dirección a un fin.

Lo que determina el valor del aula no son exactamente sus dimensiones sino el uso que se hace de los territorios que cada uno de los sujetos ocupa y la variabilidad de situaciones. Un uso múltiple del aula exige territorios variables y situaciones que se montan y desmontan -como en el Colegio A-; y unos territorios fijos exigen unos supuestos organizativos más rígidos, en los que el control de la situación y el mantenimiento del sitio de cada uno son importantes.

Relacionado con este aspecto está el tema de la disciplina, que en el caso de la situación flexible supone saber moverse de acá para allá, saber ocupar el sitio oportuno con capacidad de adaptación; y en el caso del aula más estructurada, concebida como lugar de trabajo -"el aula no es una feria"-, la disciplina supone un orden entendido como que cada uno ocupe su lugar.

También se identifica el aula como clase, siendo esencial la actividad que en ella se realiza, por lo que el ritmo de trabajo será la disciplina que se impone; no hay que dar normas sino que surge sola.

Junto al aula están los elementos de la decoración que se consideran "signos externos" de la vida del niño y

del Colegio. Y también el uso del aula se manifiesta bastante exactamente en los materiales y en la decoración, de forma que observando éstos se "ve" la actividad que se realiza. En los casos de estructura rígida el libro de texto es el guión, el "Currículum Armado" en términos de CHRISTINE y CHRISTINE (1973), donde toda la actividad didáctica viene marcada por él de suerte que llega a personificarse: el libro de texto es el que habla, dice..., y a quien hay que escuchar y atender. Por ello otros elementos de la clase, otros materiales, no tienen ninguna significación. Siguiendo el libro se tiene ya toda la línea de actuación, y si se añade una gran dosis de imaginación no se necesitan más recursos. El libro de texto es un trampolín en la actividad escolar.

En los Profesores sin experiencia la primera relación física con el mundo en el que va a trabajar se establece precisamente con el aula, y por ello hemos constatado que los alumnos que han permanecido en las aulas que tienen un uso más abierto, y que incluso no tienen libros de texto, sus alusiones al material son más significativas; por ejemplo, en el Colegio A se destaca el valor de la decoración por la que se obtiene el conocimiento de lo que se ha ido haciendo: "la decoración es trocito a trocito la vida de la clase" (María), o también el valor de la relación con el espacio exterior a

la clase: "las ventanas de la clase son el pasaporte al medio" (María). Se valora el material como recurso en cuanto se necesita, por eso el Colegio C que usa un material individualizado le permite decir a Carolina que "los recursos son medios para independizar a los niños". En el caso del Colegio B las alusiones al libro son más necesarias, ya que en torno a él gira la vida del aula, todo está allí y no se consideran imprescindibles otros medios, aunque los alumnos de prácticas lo consideran como un recurso muy cómodo.

De esta forma, si comparamos los guiones de conducta que se desarrollan en las cuatro aulas, nos damos cuenta de que frente a unos elementos repetitivos basados en hacer ejercicios y corregirlos existen otras alternativas. Las diferencias que se perfilan vienen determinadas por el uso de la clase; si hay que "montar la situación" los elementos que se barajan son múltiples, mientras que si el libro de texto nos dice lo que tenemos que hacer, una vez puestos en disposición los alumnos rápidamente se meten en el tema. Habría que analizar la capacidad de iniciativa y creatividad que resulta de la formación de unos sujetos y de otros, así como el estilo de aprendizaje que adquieren.

Ahora bien, nosotros creemos que es bueno que los

alumnos de prácticas se encuentren con aulas de uso múltiple, como contexto significativo en el que toman decisiones y aprenden a valorar y a darse cuenta de los aspectos que entran en juego en su funcionamiento, de lo contrario se llega al uso mimético del libro de texto como guía de la actividad y no adquieren la capacidad de utilizar más variedad de recursos.

- **Profesor.** La figura del Profesor, como es natural, aparece normalmente en la valoración de los profesores sin experiencia y con experiencia, aunque verdaderamente les preocupa más a los primeros.

Podríamos distinguir varios roles en la visión del profesor que se puede perfilar: En su aspecto más afectivo se percibe como desencadenante de actitudes, que se manifiesta claramente en el Colegio A, el cual tiene un régimen más abierto y por ello la conducta social es una necesidad para el desenvolvimiento de todos. Así "el profesor tiene que bajarse al nivel de los alumnos" y establecer con ellos una buena relación desde la que permanecerá en sus alumnos como "un buen recuerdo". En las aulas más estructuradas, por lógica, el rol que más importancia adquiere es el de director del aprendizaje, que trata de llevar la clase y ordenar la mente del niño, porque los aspectos cognoscitivos adquieren más importancia

que los afectivos.

En todos los profesores sin experiencia aparece en múltiples ocasiones la referencia a la figura del profesor en términos físicos y actitudinales como el centro de la actividad educativa, y, siguiendo con la metáfora del teatro, como protagonista.

Y, por supuesto, en todos los casos cuando el profesor se refiere a su situación profesional expresa muy claramente que el conocimiento práctico se adquiere a través de la experiencia, y ésta que constituye la base de su mundo profesional. El profesor se hace por la experiencia, se tiene que realizar en la palestra.

La experiencia se va desarrollando en cada situación al tratar con las personas, los problemas, las cosas, y las mismas situaciones. Se interactúa constantemente con las demandas del ambiente y se van buscando soluciones a los problemas que se van presentando.

El mundo profesional del profesor tiene un marcado acento práctico, y por ello va definiendo sus conceptos por la relación con la realidad. La coherencia es la base de su sistema conceptual que precisa de una estructura contextual para comenzar a organizarse. Las creencias se van adquiriendo, clarificando y asentando, en la vida



ordinaria, en la medida en que se va formando la estructura mental del profesor; así llega a conceptualizar su propia enseñanza; y el lenguaje le proporciona códigos por los que puede llegar a expresar los principios generales de su comprensión. Así un tipo de experiencia se expresa por otro tipo de experiencia cotidiana que lo hace más comprensible. Las definiciones que va realizando de los conceptos se pueden considerar como una caracterización de los sucesos o acontecimientos inherentes al concepto mismo. En la experiencia, como hemos apuntado en el estudio de los casos, confluyen muchos elementos, desde la teoría que han aprendido en su formación que le facilita el plantear estrategias en momentos determinados, hasta las situaciones prácticas concretas en las que se va formando día a día. Idea en la que abundan todos los profesores de nuestra muestra. Influye también el Colegio, realidad que va marcando una línea de actuación dependiendo de las características estructurales que presenta. Como asimismo la relación con los compañeros por la necesidad de compartir experiencias y de hacer proyectos comunes; y los niños y sus padres que plantean unos problemas determinados y aportan el nivel cognoscitivo y afectivo social; por fin, la sociedad en general que asigna unos roles a la figura del profesor, aunque en verdad no siempre le conceda mucha importancia, y que a veces se opone a los objetivos que el

profesor pretende conseguir.

La experiencia es vivir día a día muchas horas en la escuela, en relación con los niños y las situaciones para poder ir adquiriendo soltura y seguridad en el manejo de la clase.

Por ello el profesor sin experiencia, cuando llega a realizar sus prácticas, se da cuenta de que lo que hace el profesor no lo puede hacer él, simplemente porque no tiene experiencia. Siente que "tiene la cabeza llena de técnicas", de temas, de lecturas..., pero en la realidad todo se le va de las manos y tiene que enfrentarse a la clase. Considera, sin embargo, imprescindibles los estudios realizados en la Escuela de Magisterio; pero ve muy importantes las prácticas, en las que un profesor con experiencia va indicando y mostrando el camino y eso da seguridad.

De las prácticas dicen los estudiantes de Magisterio:

- "Son un laberinto"
- "Una plataforma"
- "Es tomar la alternativa"
- "Se presentan como un terreno abrupto".

Todas estas metáforas nos enfrentan a la realidad

de las Prácticas de enseñanza. Se necesita preparación e ilusión, tiempo, habilidad, y la adquisición de ciertas rutinas que permitan saber llevar y dirigir a los alumnos.

Nosotros pensamos que en el conocimiento práctico influye ,además, un elemento importante: la permanencia en el mismo Centro algunos años, para poder formar en su mente redes significativas, por la base cultural y social que aporta el contexto en dicha experiencia.

#### 4.3 - METAFORAS ESTRUCTURALES

Proporcionan la fuente más rica para la elaboración de los conceptos mentales (LAKOFF y JOHNSON, 1986). ellas nos permiten utilizar conceptos ya estructurados para estructurar otros. Por esto mismo, hemos encontrado que las metáforas estructurales giran en torno a los temas claves de la educación como lo son el aprendizaje y la enseñanza. Conceptos que el profesor va ir perfilando en contacto con su realidad concreta. Son metáforas más específicas con las que se elaboran conceptos muy complejos destacando aquellas características que se consideran más importantes.

Ciertamente, la enseñanza y el aprendizaje son uno de estos campos bien complejos de la actividad humana, y respecto a los cuales caben muchos planteamientos y

justificaciones. El aprendizaje se ha presentado muchas veces asociado con la enseñanza infantil, relacionándolo con la tarea de hacer que otros aprendan. Y al ser un fenómeno de tal naturaleza, las explicaciones que de él se dan suelen ser parciales, y se relacionan con todos los otros conceptos que hemos apuntado anteriormente en relación con el tipo de realidades introducidas en el aula y con la visión que de las mismas tenga el profesor.

La enseñanza y el aprendizaje tienen en común que son procesos interdependientes, y que afectan a distintas esferas de la conducta. En la práctica de E.G.B. los dos campos que aparecen son el cognoscitivo y el afectivo, sobre todo el primero. Otros campos de aprendizaje como el técnico o el artístico apenas se vislumbran.

Empezamos haciendo una síntesis de las metáforas que han ido saliendo en torno a la enseñanza, y luego haremos lo mismo con el aprendizaje.

- **Enseñanza.** Podíamos apuntar una primera visión más general, y por ello aplicable a diversos campos, que se produce en los profesores con experiencia y que resumimos en una metáfora: "Montar una situación". Es una visión holística de todo lo que supone trabajar en el aula: un saber manejar todos los elementos y circunstancias que

conducen a la realización de la actividad escolar. Próxima ésta encontramos la metáfora "saber sacar partido a todo", que supone unas habilidades determinadas para encauzar todo lo que sucede en una clase a la consecución de determinados objetivos, y que supone una capacidad de toma de decisiones que implica una selección de alternativas que se dan en un momento presente.

En líneas generales aparece la idea de mostrar algo a alguien, hacer conocer una cosa en un sentido amplio, "hacer llegar el mensaje", en cuanto que lo que se transmite tiene de valor.

Y luego, ya más concretamente, las alusiones a la dimensión cognoscitiva de la enseñanza: "dirigir y ordenar el pensamiento", "formar la mente"; y ello a través de un sistema de repetición: "recalcar lo importante", "machacar aquello más interesante".

Y en última instancia "arrancar el movimiento de la clase", refiriéndose a la necesidad de dinamismo en la enseñanza; es poner en movimiento las posibilidades del sujeto.

Enseñar es saber hacer, saber "cómo meterlos en el tema", "cómo hacerles entender las cosas".

GIMENO SACRISTAN (1981), al hablar de modelos nos indica que son representaciones conceptuales simbólicas, y por tanto indirectas, que al ser necesariamente esquemáticas se convierten en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad. De lo que se deduce que estas metáforas estructurales forman el substrato último del conocimiento profesional, porque verdaderamente este esquema que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje va a ser el orientador de su acción profesional. Los tipos de experiencia como el de la enseñanza nos permiten elaborar organizaciones mentales coherentes.

En los profesores sin experiencia partiríamos de la idea de que enseñar "no es soltar el rollo", tampoco es "aparcar conocimientos en la mente del niño", sino que apuntan la necesidad de una fuerte dosis de "dirección y ayuda" y "saber llevar el hilo de la clase", lo que viene a indicar que es un saber práctico, pero no por ello deja de ser esencialmente profesional; no es quedarse en cosas superficiales, sino llegar al núcleo central de la realidad experiencial de la enseñanza. Supone un cierto riesgo, ya que no disponen de los conocimientos necesarios, por eso a veces echan mano de definiciones teóricas como "enseñar es ordenar, justificar, mostrar", "proporcionar alternativas de acción", frases que tienen un marcado acento teórico y

no tanto práctico.

- **Enseñanza.** Aparece claramente la idea de progreso, incluso de cambio de comportamiento, no a corto plazo sino a largo plazo, cuando comentan que en Ciclo Inicial no es lo importante -aunque también lo es- la enseñanza de los conocimientos instrumentales, sino un cambio de la persona en todos los sentidos, un desarrollo básico del individuo, de suerte que cuando están finalizando el segundo curso se dan cuenta de que verdaderamente han cambiado mucho. Recuerda bastante esta concepción una definición clásica de aprendizaje que aparece en BORGER y SEABORNE (1973, p. 16): "cualquier cambio más o menos permanente de la conducta como resultado de la experiencia".

Resaltaría aquí la metáfora de "aprender es un camino", más específicamente "el camino de aprender" en el que aparece claramente la necesidad de impulsar las actividades para lograr el aprendizaje. Primero sería el objetivo a dónde queremos ir que nos marca la direccionalidad en el camino, aunque en algunas ocasiones no está demasiado claro, y precisa de alternativas para poder continuar; los estímulos que se van presentando serían "las señales de pista", cuyo punto de arranque es la experiencia, la realidad, que podemos relacionar con las

ideas de PIAGET tal como las presenta FURTH (1971) que pone de manifiesto que la experiencia es la base del aprendizaje. Es una adquisición de conocimientos por medio de la información obtenida del ambiente, pero que no se concibe sin una estructura interna del individuo que le permita interiorizar lo que hace, los temas, los conocimientos.... para llegar así a un progreso individual personal.

En los profesores sin experiencia seguiríamos la influencia de las ideas de Piaget, que verdaderamente en ha tenido un peso importante en los programas de Psicología infantil de las Escuelas de Magisterio. En ellos aparece otra vez la mente infantil como "un recipiente" en relación con los contenidos: "Coger el tema", "centrarse en el tema", "ir aflorando capacidades", "desplegar un montón de cosas", interiorizar la experiencia; todos ellos conceptos del ámbito cognoscitivo. Pero en ellos (los profesores sin experiencia) aparece un aspecto nuevo: el interés por hacer agradable lo que se enseña, es decir, su preocupación es que aprendan pero motivados: "Sólo se aprende lo que interesa". Cómo llegar a motivar, qué técnicas de motivación deben usar, surge como concomitante al hablar de aprendizaje.



#### 4.4 - METAFORAS COMUNES EN LA VIDA DEL AULA

Hemos recogido metáforas en la marcha de la clase, expresiones de los profesores durante la fase interactiva en la relación directa con los alumnos.

En cuanto al **espacio**, aparece claramente la idea del aula como lugar de trabajo: "esto no es la feria", "ya ha terminado el recreo", "no es la plaza del pueblo", así como la idea de que cada uno debe ocupar su lugar: "cada mochuelo a su olivo". Metáforas que también emergen relacionadas con la utilización de determinados lugares, por ejemplo al invadir los alumnos un territorio que no es el habitual se oye: "está más concurrido que la calle Sierpes" (la alusión a la calle Sierpes como lugar de concurrencia la hemos encontrado varias veces).

Otro elemento que ofrece posibilidades de expresión metafórica es el de la **disciplina**. En relación con ella es frecuente oír: "se me suben a las barbas", "no me hago con ellos", "los niños se quedan conmigo" (o con ellos, si es el profesor de la clase el que habla de los alumnos de prácticas).

Para pedir silencio es usual el "cerrar las cremalleras", o, dicho de otra forma, "nos toca mudos".

En la relación con los niños en las clases abundan las alusiones sobre todo al trabajo escolar y a sus **disposiciones** hacia él:

- "Venís como torillos deseando embestir"
- "Estáis en la luna de Valencia"
- "Escuchas por la planta de los pies"
- "No das pie con bola"
- "A veces tenéis las neuronas cruzadas"
- "Deja de mariposear"
- "A ver si la manzana podrida me ha cambiar la manzana buena".

Todas ellas están muy relacionadas con el problema de la atención.

También hemos encontrado algunas referencias a la mente infantil como **recipiente** en expresiones como: "tienen la cabeza llena de pájaros", "no tienen por dentro más que la Televisión", o "coger el tema", "llenar la cabeza", etc., lo que exige en ocasiones, sobre todo al comienzo de curso, "estar de limpieza para quitar las telarañas", ya que, pasadas las vacaciones hay que "ponerlos a punto", o "poner el motor en marcha".

Hay, también, muchas alusiones al **ritmo de trabajo** que tanto preocupa a los profesores, sobre todo en el caso

de los alumnos lentos:

- "Eres más lento que el caballo del malo"
- "Te voy a meter en un cohete para que te espabiles"
- "Aquí nos van a dar las uvas"
- "Esto dura más que las obras de la catedral"
- "Eres más flojo que un muelle de guita"

Como asimismo tiene que ver con el ritmo la idea de dar marcha atrás, marchar adelante -siguiendo con la imagen del motor-, y el cambiar la marcha en lo que se está haciendo.

Al referirse a su propio quehacer profesional todos los profesores coinciden en la idea de que el profesor se realiza en la experiencia, "se hace en la palestra", y lo que necesitan los alumnos de prácticas es "coger el tranquillo", "saber desenvolverse".

Resumiendo, se puede hacer en cada caso el esquema mental de cada profesor a partir de su propio conocimiento profesional, o lo que podemos llamar conocimiento en la acción, que se expresa a través de su lenguaje metafórico el cual no siempre es accesible, sobre todo porque las metáforas aisladas sólo indican parcelas poco significativas de la realidad; pero en un estudio intensivo de varios profesores, del que este trabajo es un ejemplo,

se puede averiguar la coherencia y el universo conceptual que guía al profesor en su acción.

CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

Para poder ordenar las conclusiones de nuestra investigación las vamos a agrupar en torno a los problemas que nos planteábamos al presentar el trabajo.

### I - CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

El profesor en su realidad profesional dispone de un conocimiento de la situación de su enseñanza que le aporta medios, fines y estrategias conducentes a su realización práctica. Conocimiento que no se expresa en unas teorías en uso. Podríamos indicar las características de este conocimiento como las siguientes:

1 - Es un conocimiento experiencial, es decir, el profesor se encuentra con los problemas cotidianos del aula y día a día va perfilando las estrategias necesarias para su solución, y ello le permite descubrir su propia concepción de la enseñanza.

2 - Es un conocimiento personal. No hay dos individuos que vivan de la misma manera la experiencia, porque el bagaje de creencias, valores, actitudes y sentimientos, le permite tener una visión muy concreta de

su propia profesión.

3 - Es un conocimiento grupal, en la medida en que la permanencia con un grupo de compañeros, que viven y participan en una tarea común les sirve para contrastar las ideas.

En este apartado conviene resaltar la necesidad de la permanencia en el mismo Centro sobre todo al principio de su **iniciación profesional**, para que pueda asentar sus ideas y creencias, de lo contrario sólo le quedan conceptos sueltos y sin madurar.

4 - Es un conocimiento contextual. La experiencia se realiza en un mundo social determinado, no sólo por el grupo de profesores sino también porque influyen las familias, los niños, la cultura y los roles que funcionan en la sociedad y que le asignan a él como profesional, que le permite vivir de una manera peculiar su profesión. Los niños aparecen como informadores culturales y van indicando al profesor lo que se espera de él. Son dos mundos culturales los que se encuentran, el del profesor y el de los alumnos, y que se influyen mutuamente.

El conocimiento profesional del profesor depende en gran medida de los niños con los que trabaja por la gran influencia que ejerce el nivel sociocultural en la

educación, y porque son los niños quienes le van a ir marcando las verdaderas dimensiones de su hacer práctico. El profesor lleva un equipaje cuando va a la escuela, pero muchas veces no le sirve cuando se encuentra con la realidad porque sus planteamientos no se adecúan a ésta, ya que la teoría -sin más- no le puede solucionar sus problemas. El profesor no es un usuario de recetas, sino que necesita tener una mentalidad de solución de problemas para poder encontrar en cada momento las estrategias que precisa.

Los problemas que más comúnmente se le plantean al profesor del Ciclo Inicial son los siguientes:

1 - La instrumentalidad de los conocimientos, es decir, se plantea el para qué sirve lo que está enseñando y qué valor tiene lo que está haciendo para el futuro de los niños a los que está formando. Por ello, cuando no lo ve muy claro, se fija en el libro de texto o en los Programas Renovados y así está seguro de que es verdaderamente aquello lo que tiene que hacer.

2 - La individualización del aprendizaje es un problema que todo profesor se plantea en la práctica por diversos motivos: mezcla de niveles socioculturales, integración escolar, repetidores, la masificación del aula... El profesor constata diariamente el tema de las



diferencias individuales, y aunque siempre se habla de individualización como concepto adquirido por el estudio de las Ciencias de la Educación, sin embargo su complejidad en la práctica hace difícil su aplicación.

3 - La intuición como un tipo de conocimiento inmediato le permite ponerse en contacto con la realidad. Conocimiento que se deduce del efecto a la causa y que le conduce a establecer una relación entre lo que ve y lo que puede hacer, esencia de la mayoría de las profesiones que requieren contacto inmediato con la práctica cotidiana. El profesor toma conciencia instantánea de los sucesos, en ocasiones fruto de un trabajo poco reflexivo por la dificultad de la inmediatez en la solución de los problemas. Verdaderamente la intuición le permite poner en juego las adquisiciones acumuladas por la experiencia, que momentáneamente surgen en su pensamiento: "me pasó una idea por la cabeza", pero no siempre dispone de estas soluciones acumuladas, como sucede en el profesor sin experiencia, y entonces es necesario recurrir a la reflexión.

4 - Formación de actitudes. El clásico dilema entre el conocimiento y las actitudes. A los profesores, sobre todo de C.I., les preocupa el tema de las actitudes, pero en la mayoría de las ocasiones disponen de unos conocimientos adquiridos durante la carrera que les

permiten enseñar datos, pero que no les son suficientes para orientar el comportamiento afectivo-social de los alumnos.

5 - Socialización. Junto con el apartado anterior supone la integración del niño en el grupo y en la sociedad en general, y es el resultado de la acción de la institución escolar que se desarrolla en la vida del aula.

## II - EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO EXPRESIVO EN LA MANIFESTACION DE ESTE CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

Desde luego el lenguaje es una facultad específicamente humana como medio de expresión del pensamiento, pero no es únicamente el ropaje del pensamiento sino que el pensamiento se halla enraizado en el lenguaje. Para la investigación del conocimiento profesional es imprescindible el uso de este instrumento, ya que se ha ido formando a la vez y al ser un conocimiento tácito se expresa a través del lenguaje, y de una manera particular del lenguaje metafórico. La metáfora impregna nuestro lenguaje cotidiano: tratamos de hacer comprender conceptos nuevos a través de los que nos son más familiares, y por ello en el pensamiento del profesor la metáfora llena todo su sistema conceptual. Es necesario recopilar las metáforas más significativas de un profesor

para darse cuenta de que ellas estructuran los conceptos que usa a diario, pero no de forma aislada sino que la coherencia y la interdependencia entre metáforas proporcionan la estructura de estas redes significativas, a través de las que se puede averiguar cuál es el universo conceptual del profesor.

III - Para poder estudiar estos elementos se precisa de una METODOLOGIA eminentemente CUALITATIVA en la que la interpretación significativa sea el proceso fundamental. La entrevista no estructurada es necesaria para que aflore este pensamiento: el hecho de poder "conversar abiertamente" y de reflexionar -con ayuda- sobre su propia enseñanza es imprescindible. Pero no únicamente porque de otro modo los temas surgen un poco forzados sino porque debe ir apoyada en la observación participante y el conocimiento del contexto para conseguir una mayor validez de los resultados. Se consigue de esta forma la triangulación necesaria para que la interpretación de los datos se vaya clarificando, así como se posibilita el análisis y la comprobación significativa de lo que se va descubriendo.

Los problemas de la realidad escolar exigen este tipo de metodología por la naturaleza social de los

fenómenos que se dan en ella, que dificultan la operativización y cuantificación de las variables. Es necesario, por ello, establecer los vínculos entre la teoría y la práctica como hemos intentado hacer en el presente trabajo.

#### IV - LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO COMO CULTURA SIGNIFICATIVA EN EL LENGUAJE Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR ES FUNDAMENTAL.

Los profesores presentan una clara vinculación significativa con el Colegio que constituye un medio cultural específico, desde un marco físico que determina ciertas características hasta la cultura entendida en un sentido amplio como lenguaje común, leyes y costumbres, creencias y valores, y una organización en general que está supeditada a unas necesidades concretas, todo lo cual aporta unos rasgos específicos a ese medio cultural.

Este elemento se aprecia sobre todo en los Centros donde el profesorado no tiene una gran permanencia, y como ejemplo ponemos el Colegio C donde la profesora que hemos estudiado llevaba solamente dos años. La experiencia también es cultural y es imprescindible la cohesión cultural, ya que los valores fundamentales de la cultura estructuran los conceptos que usamos en la práctica.

Y dentro de los centros la influencia es mayor en los que tienen una línea de orientación en su estructura organizativa, porque ello aporta un marco de comprensión.

Por todo esto, entendemos que el Centro como síntesis cultural tiene una gran influencia en la formación del conocimiento profesional de los profesores, ya que implica una estructura significativa en la que fines, medios, y estrategias, representan un marco de significado. Se enseña en un contexto determinado que precisa el hacer de esta tarea. Un Centro es culturalmente distinto de otro y su idiosincrasia es de particular importancia en el hacer del profesor.

#### V - PROFESORES CON EXPERIENCIA - PROFESORES SIN EXPERIENCIA.

La diferencia entre ambos viene marcada por el conocimiento práctico que se va perfilando en el trabajo diario del aula. Por ello, la aportación principal de esta investigación hace referencia a la formación del profesorado. No son suficientes los conocimientos teóricos que se dan en la Escuela de Magisterio; es necesario prestar más atención al tema de las prácticas. Hay que buscar los instrumentos más eficaces para que el profesor

sin experiencia se plantee el problema de la enseñanza desde una perspectiva de realidad. Por ello la primera conclusión que quisiera aportar es la necesidad de buscar el sentido profesional que tienen las prácticas de enseñanza, porque no existe otro contenido curricular que introduzca tan de lleno en la dimensión profesional de los futuros profesores, y la tantas veces nombrada relación entre teoría y práctica sólo se puede dar a través de ellas.

El marco curricular de la formación de profesores, apoyando lo que apunta PEREZ SERRANO (1988), debe estar basado en un marco conceptual que oriente y de significado a toda la formación del docente, intentando integrar el concepto de formación práctica profesional en las materias curriculares, tanto a nivel teórico como práctico.

Las prácticas deben estar organizadas teniendo en cuenta la estructura de la Escuela de Magisterio y la estructura de los Colegios de E.G.B., y estos dos elementos sólo se ponen en comunicación a través del vehículo de la investigación-acción. El diseño de investigación de las Escuelas de Magisterio debe tener como objetivo la enseñanza en los Centros de E.G.B., para que desde la propia formación del profesor haya una coherencia entre lo que aprende y lo que observa o practica en las escuelas. Lo

práctico de la profesión tiene que estar montado sobre la realidad: VAZQUEZ GOMEZ (1982) propone el **Estudio de Casos** como instrumento importante que puede servir como motivación, campo de análisis y de síntesis, y aplicación de lo que se está estudiando. Para ello se precisa crear una red de Centros dependientes de alguna manera de las Escuelas de Magisterio, y con una gran dosis de participación profesional donde entre todos -profesores de Escuelas de Magisterio y profesores de E.G.B.- se pueda llegar a plantear claramente la realidad de la enseñanza.

Por esto pensamos que el tema del currículo práctico de la formación de los profesores no tanto debe aplicarse en cuanto a créditos (v.s. tiempo) sino en cuanto a estructura organizativa. El método utilizado en esta investigación basado en la triangulación personal nos parece apropiado. Profesor de E.G.B., alumno de prácticas y profesor de Escuela de Magisterio forman el triángulo imprescindible para la realización de las prácticas. Supone diseñar un sistema de tutoría donde la reflexión sobre la realidad pueda ser el instrumento fundamental de formación: reflexión a través de la entrevista no directiva y la observación participante de la realidad educativa.

BIBLIOGRAFIA SOBRE LA METAFORA



ADAMS, C. and CHADBURNE, J. ( 1980 ).Therapeutic Metaphor: An Approach to Weight Control.Personnel and Guidance Journal, 60(8), 510-512.

ALEXANDER, R. R. ( 1981 ).Emics, Etics and Metaphor in Educational criticism..AERA, Los Angeles, 11 pp.

ALLAN, J. and CRANDALL, J. ( 1986 ).The Rosebush: A visualization strategy.Elementary School Guidance and Counseling, 21(1), 44-51, Oct..

ALLEN, M. and BURLBAW, L. ( 1987 ).Making Meaning with a Metaphor.Social Education, 51(2), 42-43, Feb..

ANDERSON, Ph. M. ( 1986 ).Language Development and Aesthetic Modes of Thought.Annual Meeting of the National Council of Teachers of English.

ANDERSON,G. L. and KELLEY, D. M. ( 1987 ).Negotiating Organizational reality: A case study of mutual validacion of research outcomes.AERA, Washington.

ARRINGTON, Ph. K. ( 1986 ).Tropes of the Composing Process.College English, 48(4), 325-338.

ATTWOOD, P. ( 1986 ).Translations That. You can Trust.Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language,Brighton, England. 11 pp.

BARRELL, J. and OXMAN, W. ( 1984 )."Hi Heels and Walking Shadows": Metaphoric Thinking in Schools.AERA, New Orleans. 20 pp.

BARTEL, R. ( 1983 ).Metaphors and Symbols: Forays into Language.National Council of Teachers of English, University of Urbana, Illinois. 89 pp.

BARTOLI, J. S. ( 1985 ).Metaphor, Mind and Meaning: The narrative Mind in Action..

BELTH, M. ( 1982 ).The process of thinking.Dand Mckay Company Inc., New York.

BEST, J.A. ( 1984 ).Teaching Political Theory: Meaning through Metaphor.Improving College and University Teaching, 32(4), 165-168.

BLACK, M. ( 1966 ).Modelos y Metáforas. Estructura y función.Tecnos, Madrid.

BLACK, M. ( 1979 ). More about Metaphor. En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 19-43.

BLAKE, R.W. ( 1981 ). Reading literature: Integrating close reading, Responding and Writing. A Model for Teaching. Guides Classroom Teacher, 19 pp.

BORASSI, R. ( 1988 ). Towards a conceptualization of the role of errors in education: the need for new metaphors. AERA, New Orleans.

BOSMAJIAN, H. ( 1986 ). The judiciary's use of Metaphors, Metonymies and other Tropes to give First Amendment Protection to Students and Teachers. Journal of Law and Education, 15(4), 439-463.

BOUNTROGIANNI, M. ( 1984 ). A cross-cultural study of children's metaphoric capacity. American Psychological Association. Toronto, Canada, 14 pp.

BOYD, R. ( 1979 ). Metaphor and Theory Change: What is "Metaphor" a Metaphor for?. En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 356-408.

BREDESON, P.V. ( 1985 ). An analysis of the metaphorical perspective of school principals. Educational Administration Quarterly, 21(1), 29-50.

BRODERICK, V.K. ( 1984 ). The development of metaphor comprehension. 55th Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Baltimore, 15 pp.

BROMME, R. ( 1983 ). On the limitations of the theory metaphor for the study of teachers' expert knowledge. En "Teacher thinking. A new perspective" (Halkes and Olsen, eds). ISATT, Tilburg.

BUBENZER, D.L. and others. ( 1986 ). Creating and prescribing metaphors in couple and family therapy. Annual Convention of the American Association for Counseling and Development. Los Angeles, 16 pp.

ALVAREZ, A. ( 1988 ). Martin Luther King's I have a Dream: The Speech Event as Metaphor. Journal of Black Studies, 18(3), 337-57.

BUMP, J. ( 1985 ). Metaphors, Creativity, and Technical Writing. College Composition and Communication, 36(4), 444-453.

- BURBULES, N.; TRATCHEN, W.R. and SCHRAW, G. ( 1985 )  
Chicago.
- CATRON, D.M. ( 1982 ).The creation of Metaphor: A case  
for figurative language in Technical Writing  
classes. Annual Meeting of the Conference on College  
Composition and Communication. San Francisco, 15 pp.
- CANDY, Ph. C. ( 1986 ).The Eye of the Beholder:  
Metaphor in Adult Education Research. International  
Journal of Lifelong Education, 5(2), 87-111.
- CERBIN, W. ( 1982 ).A study of young children's  
comprehension of metaphorical language. Reports Research  
143, 28 pp.
- COHEN, L.J. ( 1979 ).Semantic of metaphor. En "Metaphor  
and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University  
Press, 64-77.
- CONGLETON, D.M. ( 1982 ).Development and validation of  
a scale to measure metaphoric complexity. Reports  
Research 143, 25 pp.
- CONNOR, K. and JOHNSON, K. ( 1985 ).Perceptual  
information and communicative context in metaphor  
production. Annual Convention of the American  
Psychological Association, Los Angeles, 19 pp.
- CONNOR, K. and MARTIN, A.J. ( 1982 ).Children's  
Recognition of Asymmetry in Metaphor. Annual Meeting of  
the Eastern Psychological Association, Baltimore, 16 pp.
- CHAPMAN, Sh. and PARSONS, J. ( 1982 ).Metaphors of  
change and models of in service. Reports-Descriptive  
(141).
- DENT, C.H. and others. ( 1982 ).Cognitive dimensions of  
metaphor in pictorial and verbal models. Annual Meeting  
of the American Psychological Association, Washington,  
20 pp.
- DESHLER, D. ( 1985 ).Metaphors and values in higher  
education. Academe, 71(6), 22-28.
- ECKSTEIN, M.A. ( 1983 ).The Comparative  
Mind. Comparative Education Review, 27(3), 311-322.

EASLEY, J. ( 1980 ). Alternative research metaphors and the social context of mathematics teaching and learning. *For the Learning of Mathematics*, 1(1), 32-40.

END, L.J. and DANKS, J.H. ( 1982 ). Comprehension of metaphors: Priming the ground. Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Minneapolis, 14 pp.

END, L.J. ( 1984 ). Unearthing grounds: Some studies of metaphor comprehension. Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association and the Conference on Knowledge and Language, Warsaw, Poland, 25 pp.

EVANS, M.A. y GAMBLE, D.L. ( 1988 ). Attribute Saliency and Metaphor interpretation in School-Age Children. *Journal of Child Language*, 15(2), 435-49.

FEASLEY, F. ( 1983 ). Television Commercials: Symbols, Myths and Metaphors. Annual Meeting of the Association for Education Journalism and Mass Communication, Corvallis, OR, 10 pp.

FEINSTEIN, H. ( 1982 ). Meaning and visual metaphor. *Studies in Art Education*, 23(2), 45-55.

FEINSTEIN, H. ( 1985 ). Arts as visual metaphor. *Art Education*, 38(4), 26-29.

FEINSTEIN, H. ( 1984 ). The Metaphoric Interpretation of Paintings: Effects of the Clustering Strategy and Relaxed Attention Exercises. *Studies in Art Education*, 25(2), 77-83.

WONG-FILLMORE, L. ( 1985 ). When does Teacher Talk works as input?. En "Input in second language acquisition" ( S.Gass y C.Madden, eds.).

WONG-FILLMORE, L. ( 1986 ). Relations between classroom structure, teaching practices, and patterns of classroom language use and oral language acquisition. AERA, San Francisco.

FINLAYSON, D.S. ( 1987 ). School Climate: An Outdated Metaphor?. *Journal of Curriculum Studies*, 19(2), 163-173.

FLODEN, R.E. ( 1986 ). Explaining Learning. Biological and cibernetic metaphors. Michigan State University. East Lansing Institute for Research on Teaching. Occasional paper No. 99, 20 pp.

- FRASER, B. ( 1979 ).The interpretation of novel metaphors.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 172-185.
- FREY, D. ( 1984 ).The use metaphors with gifted children.GICIT, 34, 28-29.
- GALDA, S.L. ( 1981 ).The development of the comprehension of metaphor.AERA, Los Angeles, 26 pp.
- GARROTT, C.L. ( 1986 ).Cognitive style and impressions of student achievement in college french classes.12 pp.
- GEIGER, W.A. ( 1981 ).Strngthening language control through metaphor analysis.Annual Meeting of the Wyoming Conference on Freshman and Sophomore English, Laramie, 16 pp.
- GELLER, L.G. ( 1984 ).Exploring metaphor in language development and learning.Language Arts, 61(2), 151-161.
- GENINEN, R. ( 1980 ).The structure of analogical models in science.Belt, Beranerk and Newman, 102 pp.
- GENTNER, D. and STUART, P. ( 1983 ).Metaphors structure-mapping: What develops.Society for Research in child Development Meeting, Detroit. Technical Report No. 315, p. 38.
- GENTNER, D. ( 1986 ).Evidence for a structure-mapping theory of analogy and metaphor.Illinois University. Urbana. Department of Computer Science. National Institute of Education, 75 pp.
- GIBBS, R.W. and NAGAOKA, A. ( 1985 ).Getting the Hang of American Slang: Studies on Understanding and Remembering Slang Metaphors.Language and Speech, 28(2), 177-194.
- GLADDING, S.T. ( 1987 ).Imagery and Metaphor in Counseling: A Humanistic Course.Journal of Humanistic Education and Development, 25(1), 38-47.
- GLADDING, S.T. ( 1984 ).The Metaphor as a Counseling Tool in Group Work.Journal for Specialists in Group Work, 9(3), 151-156.
- GLUCKSBERG, S. and others. ( 1982 ).On Understanding Nonliteral Speech: Can People ignore Metaphors?.Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 21(1), 85-98.

- GREENLAW, M.J. and MCINTOSH, M.I. ( 1986 ).Metaphor:  
The language of Magic.Clearing House, 60(4), 161-165.
- GREEN, J.D. ( 1985 ).Picasso's Visual Metaphors.Journal  
of Aesthetic Education, 19(4), 61-76.
- GRUNIG, L.Sch. ( 1986 ).Parsimony vs. Redundancy:  
Competing principles in Scientific and Technical  
Writing.Technical Writing Teacher, 13(2), 171-186.
- GUAY, D. ( 1987 ).The Ruling Metaphors in  
Education.Thrust for Educational Leadership, 16(4),  
28-29.
- HAMLETT, R.A. ( 1987 ).The Rhetorical Icon: Toward and  
Iconological Theory of U.S. Foreign Policy.Annual  
Meeting of the Speech Communication Association, Boston,  
23 pp.
- HANNABUSS, S ( 1987 ).Metaphors, Morality and  
Children's Books.Use of English, 38(3), 51-58.
- HARDCASTLE, B.; PARKAY, F.W.; YAMAMOTO, K. and CHAN, J.  
( 1984 ).Metaphorical views of Recalled and ideal  
elementary and secondary school environments: A  
cross-cultural comparison.AERA, Chicago.
- HITTLEMAN, D.R. ( 1983 ).Metaphor: The heart of Reading  
and Writing.Annual Meeting of the New York State Reading  
Association. Kiamesha Lake, NY, 30 pp.
- HOLTON, G. ( 1984 ).Metaphors in science and  
education.En "Metaphors of Education" (W. Taylor, ed.).  
Aeinemann Educational Books, London, 91-113.
- HOUSE, E.R. ( 1983 ).How we think about evaluation.New  
Directions for Program Evaluation, 19, 5-25.
- HUTCHINS, E. ( 1986 ).Metaphors for Interface  
Design.NATO-sponsored Workshop on Multimodal Dialogues  
including voice. Venaco, Corsica, France.
- IRAN-NEJAD, A. and others. ( 1980 ).The comprehension  
of metaphorical uses of English by deaf children.Center  
for the Study of Reading, University of Urbana,  
Illinois, Technical Report No. 184, 34 pp.
- ISRAELITE, N.K. and others. ( 1985 ).Metaphor  
monopoly.Perspectives for Teachers of the Hearing  
Impaired, 3(4), 2-4.

IVES, W. ( 1982 ). Expressivity in Children's drawings: A longitudinal Analysis. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 18 pp.

IVIE, R.L. ( 1983 ). Speaking "Common Sense" about the Soviet Threat: Reagan's rhetorical stance. Annual Meeting of the Western Speech Communication Association, Albuquerque, 20 pp.

IVIE, S.D. ( 1984 ). A Word in your Ear. Contemporary Education, 56(1), 6-10.

JONES, D. ( 1984 ). Helping students deal with metaphor through feature analysis. Teaching English in the Two-year College, 11(2), 56-61.

JONES, T.S. ( 1982 ). Analysis of Family Metaphor: Methodological and Theoretical implications. 34 pp.

KINCADE, K.M. and RESTAINO-BAUMANN, L.C.R. ( 1982 ). Effects of Age and Task Type on Comprehending Explicit, Implicit and Metaphorical Information in Written Text. AERA, New York, 23 pp.

KIRKWOOD, W.G. ( 1985 ). Parables, Metaphors and Examples. Quarterly Journal of Speech, 71(4), 422-440.

KLEIN, Th. W. ( 1985 ). Architecture as a Metaphor for Development of Culturally Adapted Minority Education Programs. Final Report of the Regional Study Award Project. Northwest Educational Laboratory. Portland, OR. Center for Performance Assessment, 12 pp.

KLIEBARD, H.M. ( 1982 ). Curriculum Theory as Metaphor. Theory into Practice, 21(1), 11-17.

KLOSS, R. ( 1987 ). Coaching and Playing Right Field: Trying on Metaphors for Teaching. College Teaching, 35(4), 134-139.

KOCH, S. and DEETZ, S. ( 1980 ). Rhetoric, Metaphor, and Organizational Reality. Annual Meeting of the International Colloquium on Verbal Communication, 24 pp.

KOGAN, N. and CHADROW, M. ( 1986 ). Children's Comprehension of Metaphor in the Pictorial and Verbal Modality. International Journal of Behavioral Development, 9(3), 285-295.

- KONRAD, H. ( 1939 ).Etude sur la Metaphore.J. Urin, Paris.
- KUHN, T. ( 1989 ).Metaphor in Science.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 409-419.
- LAKOFF, G. and JOHNSON, M. ( 1986 ).Metáforas de la vida cotidiana.Cátedra, Madrid.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. ( 1987 ).La estructura metafórica del sistema conceptual humano.En "Perspectivas de la ciencia cognitiva" (D. Norman, ed.). Paidós, Barcelona, 233-247.
- LE GUERN, M. ( 1973 ).La Metáfora y la Metonimia.Cátedra, Madrid.
- MACDONALD, A. and MACDONALD, G. ( 1983 ).Teaching Metaphor in Second Language.Exercise Exchange, 28(2), 7-11.
- MAHOOD, W. ( 1984 ).Using Metaphors to Teach Social Studies.Social Science Record, 21(2), 12-14.
- MAHOOD, W. ( 1987 ).Metaphors in Social Studies Instruction.Theory and Research in Social Education, 15, 285-297.
- MARTI, E. ( 1988 ).Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas.Infancia y Aprendizaje, 43, 3-12.
- MATTEWS, W.J. and DARDECK, K.L. ( 1985 ).Construction of Metaphor in the Counseling Process.American Mental Health Counselors Association Journal, 7(1), 11-23.
- MAYOR, J. ( 1984 ).Metáfora y conocimiento.Simposium Actividad Humana y Procesos Cognitivos. Alhambra, Madrid, 233-265.
- McCABE, A. ( 1980 ).Memory for Metaphor.Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Hartford, CT, 14 pp.
- McINNIS, R.G. ( 1984 ).Mental Maps and Metaphors in Academic Libraries.Reference Librarian, 10, 109-120.



MIALL, D.S. ( 1984 ).Metaphor and Transformation: The problem of Creative Thought.Center for the Study of Reading, University of Urbana, Illinois, Technical Report No. 300, 44 pp.

MIALL, D.S. and VONDRUSKA, R.J. ( 1983 ).Affective implications of Metaphor and Simile in Discourse.Technical Report No. 301, 31 pp.

MILBURN, G. ( 1984 ).On Discipline Stopping: Difficulties in the Application of Humanistic Metaphors to Educational Phenomena.Canadian Journal of Education, 9(4), 361-375.

MILBURN, G. ( 1985 ).Deciphering a Code or Unraveling a Riddle:A Case Study in the Application of a Humanistic Metaphor to the Reporting of Social Studies Teaching.Theory and Research in Social Education, 13(3), 21-44.

MILLER, G.A. ( 1979 ).Images and Models, Similes and Metaphors.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 202-250.

MORGAN, J.L. ( 1979 ).Observations on the Pragmatics of Metaphor.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 136-147.

MORINE-DERSHIMER, G. ( 1984 ).Complexity and Imagery in Teacher Thought: Alternative analyses of stimulated recall data.AERA, New Orleans.

MUNBY, H. ( 1983 ).A perspective for analyzing the significance of qualitative research: A response to Richard Heyman.Curriculum Inquiry, 13(4), 423-427.

MUNBY, H. ( 1984 ).A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs.Journal of Research in Science Teaching, 21, 27-38.

MUNBY, H. ( 1985 ).Exposing the Myth of Scientific Thinking: Improving science teacher Education Programs by an inspection of basic concepts.AERA, Chicago.

MUNBY, H. ( 1986 ).Metaphor in teachers' speech patterns. Education Colloquium, University of Redlands, Redlands, CA.

- MUNBY, H. ( 1986 ).Metaphor in the Thinking of Teachers: An Exploratory Study.Journal of Curriculum Studies, 18(2), 197-209.
- MUNBY, H. ( 1985 ).Teachrs' Professional Knowledge: A Study of Metaphor.Annual Meeting of the American Educational Research Association., Chicago, 81 pp.
- MUNBY, H. ( 1987 ).Metaphors, Puzzles and Teachers' Professional Knowledge.AERA. Washington.
- MUNBY, H. ( 1987 ).Metaphorical Expressions of Teachers' Practical Curriculum Knowledge.AERA, Washington.
- MUNBY, H. ( 1987 ).Metaphor and Teachers' knowledge.Research in the Teaching of English, 21(4), 377-397.
- MUNBY, H. ( 1987 ).The Dubious place of Practical Arguments and Scientific Knowledge in the Thinking of Teachers.Educational Theory, 37(4), 361-368.
- MURRY, J.M. ( 1931 ).Metaphor.En "Countries of the Mind" (J.M. Murry, ed.). Oxford University Press, Londres.
- NILSEN, D.L.F. ( 1984 ).Epiphany: The Language of Sudden Insight.Exercise Exchange, 30(1), 13-16.
- NILSEN, D.L.F. ( 1984 ).Live, Death, and Terminally Ill Metaphors in Computer Terminology, or who is more Human, the Programmer or the Computer?.Educational Technology, 24(2), 27-29.
- NILSEN, D.L.F. ( 1987 ).Using Humorous Language to Teach Literary Principles.Teaching English in the Two-year College, 14(2), 98-105.
- NIPPOLD, M.A. ( 1985 ).Comprehension of figurative language in youth.Topics in Language Disorders, 5(3), 1-20.
- NORRMAN, R. ( 1978 ).On the Degree of Motivation in Signs used in Metaphors involving plant symbolism.En "Cohesion and Semantics. Reports on Text Linguistics" (Ostman, ed.). Spons Agency-Abo Akademi, Finland, 23 pp.

- ORTEGA Y GASSET, J. ( 1943 ).Las dos grandes metáforas.En "El espectador", Tomo IV, Espasa-Calpe, Madrid, 430-442.
- ORTONY, A. (ed.). ( 1979 ).Metaphor and Thought.Cambridge University Press, Cambridge.
- ORTONY, A. ( 1979 ).Metaphor: A multidimensional problem.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 1-16.
- ORTONY, A. ( 1979 ).The role of similarity in similes and metaphors.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 186-201.
- ORTONY, A. and others. ( 1983 ).Theoretical and Methodological Issues in the empirical study of metaphor [and] Implications and suggestions for teachers.Center for the Study of Reading, University of Urbana, Illinois, 46 pp.
- ORTONY, A. and others. ( 1985 ).Salience, Similes and the Asymmetry of similarity.Center for the Study of Reading, University of Illinois, Technical Report No. 332, 52 pp.
- OSGOOD, Ch. E. ( 1981 ).The cognitive dynamics of synesthesia and metaphor.Review of Research in Visual Arts Education, 14, 56-86.
- OWEN, W.F. ( 1984 ).Toward a Sensory Education: Sensation as Metaphor.Education, 105(1), 49-81.
- OWEN, W.F. ( 1984 ).Senses as Metaphor: A Procedure for Identifying and Practicing Congruent Communication.Annual Meeting of the Southern Speech Communication Association. Baton Rouge. 13 pp.
- PAIVIO, A. ( 1979 ).Psychological Processes in the Comprehension of Metaphor.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 150-171.
- PEDERSEN, P. ( 1981 ).Pictographic Metaphors as vehicles of Symbolic Meaning toward cross-cultural understanding.Conference of the International Council of Psychologists, 14 pp.
- PETERSON, L. ( 1985 ).Repetition and Metaphor in the early stages of composing.College Composition and Communication, 36(4), 429-443.

LEONG, CH. K. ( 1988 ).On the computer metaphor for learning.Canadian Journal of Special Education, 4(1), 3-7.

PETRIE, H.G. ( 1979 ).Metaphor and Learning.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 438-461.

PETRUN, C.J. and BELMORE, S.M. ( 1981 ).The on-line processing of figurative and literal language.Annual Meeting of the Eastern psychological Association, New York, 14 pp.

PETRUN, C.J. and BELMORE, S.M. ( 1981 ).Metaphor Comprehension and Cognitive Effort.Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, New York, 13 pp.

POLANSKI, L.G. ( 1985 ).Do student-produced metaphors persuade?.Educational Research quarterly, 9(2), 36-43.

PRATTE, R. ( 1981 ).Metaphorical models and curriculum theory.Curriculum Inquiry, 11, 307-319.

PUGH, W.C. ( 1987 ).Ethnography and school improvement research: Analyzing metaphoric language in the interpretation of instruction and leadership.Annual Forum on Ethnography in Education Research, Philadelphia, 33 pp.

RADENCICH, M. and BALDWIN, R.S. ( 1985 ).Cultural and Linguistic Factors in Metaphorical Interpretation.Bilingual Review, 12(1-2), 43-53.

READENCE, J.E. and others. ( 1984 ).Word Knowledge and Metaphorical Interpretation.Research in the Teaching of English, 17(4), 349-358.

READENCE, J.E. and others. ( 1984 ).Metaphorical Interpretation: An investigation of the Salience Imbalance Hypothesis.Journal of Educational Psychology, 76(4), 659-667.

READENCE, J.E. and others. ( 1983 ).Instructional Insights into Metaphors and similes.Journal of Reading, 27(2), 109-112.

READENCE, J.E. and others. ( 1987 ).Teaching young readers to interpret metaphors.Reading Teacher, 40(4), 439-443.

- REDDIX, M.D. and DUNN, B.R. ( 1984 ). EEG Alpha production correlates of cognitive style differences and recall of metaphor from poetry. Center for the Study of Reading, University of Urbana. Technical Report No. 324, Beranek and Newman Inc., Cambridge, Mass., 65 pp.
- REDDY, M.J. ( 1979 ). The Conduit Metaphor: A case of frame conflict in our language about language. En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 284-324.
- REYNOLDS, R.E. and others. ( 1982 ). The role of Metaphoric Prose Comprehension. National Institute of Education (ed.), Washington, 34 pp.
- GARDNER, M. and REYNOLDS, R. ( 1985 ). The relationship between metaphoric aptness and comprehension. AERA, Chicago.
- REYNOLDS, R.E.; SCHWARTZ, R.M. and SCHRAW, G.J. ( 1984 ). Metaphors in Prose: Effects on Reading time and Memory. AERA, New Orleans.
- REYNOLDS, R.E. ( 1985 ). Toward a Theory of Metaphoric Understanding. AERA, Chicago.
- REYNOLDS, R.E. ( 1985 ). Metaphor in text: Implications for theories of prose learning. University of Utah, Research Report n.2.
- RIEGLE, R.P. and RHODES, D.M. ( 1986 ). Avoiding Mixed Metaphors of Faculty evaluation. College Teaching, 34(4), 123-128.
- RITTENHOUSE, R.K. ( 1986 ). Metaphor Stories. Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired, 4(5), 12-14.
- RITTENHOUSE R.K. and STEARNS, K. ( 1982 ). Teaching Metaphor to Deaf Children. American Annals of the Deaf, 127(1), 12-17.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. ( 1988 ). Las metáforas en la enseñanza. Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica, No. 6. Ed. Universidad de Salamanca, 223-240.
- ROSS, J.A. ( 1985 ). Program Evaluation as Problem Solving: Implications of a Metaphor. Evaluation Review, 9(6), 659-679.

RUSSELL, T.L. and JOHNSTON, Ph. ( 1988 ).Teachers Learning from experiences of Teaching: Analyses based on metaphor and reflection.AERA, New Orleans.

RUSSELL, T.L. ( 1986 ).Research Practical Knowledge and the Conduct of Teacher Education.AERA, San Francisco.

RUSSELL, T.L. ( 1986 ).Beginning Teachers' Development of Knowledge in Action.AERA, San Francisco.

RUSSELL, T.L. ( 1986 ).Teachers as Reflective Practitioners in Peer Clinical Supervision.AERA, San Francisco.

RUSSELL, T.L. ( 1987 ).Learning the Professional Knowledge of Teaching.AERA, Washington.

SANDERS, J.A. and DONALD, A. ( 1987 ).Capturing the Magic of Metaphor.Learning, 15(6), 37-39.

SCHÖN, D.A. ( 1979 ).Generative Metaphor: A perspective on Problem-setting in Social Policy.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 255-283.

SCHRAW, G. and TRATHEN, W.R. ( 1985 ).Recall Differences for Metaphors and Idioms.AERA, Chicago.

SEARLE, J.R. ( 1979 ).Metaphor.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 92-123.

SERGIOVANNI, Th. ( 1986 ).Theories and Models as Metaphors: Building a Science of Supervision.AERA, San Francisco.

SERGIOVANNI, Th. ( 1987 ).The metaphorical use of Theories and Models in Supervision: Building a Science.Journal of Curriculum and Supervision, 2(3), 221-232.

SHARPHAM, J. ( 1981 ).Drama as Living Metaphor. The role of imagination.Annual Meeting of the American Theatre Association, Dallas, 12 pp.

SHARRATT, P.A. ( 1985 ).The production of Metaphor in young children.Reports-Evaluative (142), 33 pp.

SILTANEN, S.A. ( 1980 ).The Persuasiveness of Metaphor: A replication and extension.Annual Meeting of the Speech Communication Association, New York, 28 pp.

- SILTANEN, S.A. and HOSMAN, L.A. ( 1986 ).Effects of Context on children's Metaphor Comprehension.Southern Speech Communication Convention, Houston, 24 pp.
- SILTANEN, S.A. ( 1986 ).Butterflies are Rainbows?: A Developmental Investigation of Metaphor Comprehension.Communication Education, 35(1), 1-12.
- SMITH, N.L. ( 1985 ).Striking Metaphors and imaginative communication strategies.AERA, Chicago.
- STENBERG, R.J. and NIGRO, G. ( 1980 ).Interaction and Analogy in the Comprehension and Appreciation of Metaphors.Yale University. New Haven Conn. Dept. of Psychology, 56 pp.
- STEPHEN, Th. ( 1986 ).Teaching Metaphoric Language: An Instructional strategy.Journal of Reading, 30(2), 105-109.
- STEVENS, M. ( 1987 ).Some comments on the utility of Metaphors for Educational Theory and Practice.Educational Theory, 37(3), 219-227.
- STICHT, T.G. ( 1979 ).Educational Uses of Metaphor.En "Metaphor and Thought" (A. Ortony, ed.). Cambridge University Press, 474-485.
- STONER, M.R. ( 1984 ).Free Speech at Berkeley: University as factory.Annual Meeting of the Speech Communication Association, Chicago, 18 pp.
- SUIT, J.L. and PARADISE, L.V. ( 1985 ).Effects of Metaphors and cognitive complexity on Perceived Counselor Characteristics.Journal of Counseling Psychology, 32(1), 23-28.
- TARICO, V.S. ( 1985 ).Warfare and Caring: A response to Lanver, Holiman and Kazama.Journal of Counseling & Development, 63(6), 365-67.
- TATO, G. y ESPADA, J.L. ( 1975 ).Semántica de la Metáfora.Instituto de Estudios Alicantinos. Diputación Provincial de Alicante. Patronato "J.M.G." CSIC.
- TAYLOR, Ph. H. ( 1982 ).Metaphor and Meaning in the Curriculum: On Opening Windows on the Not yet Seen.Journal of Curriculum Theorizing, 4(1), 209-216.

THOMPSON, S.J. ( 1986 ).Teaching Metaphoric Language: An Instructional Strategy.Journal of Reading, 30(2), 105-109.

THOMPSON, T.N. ( 1986 ).Analoging creativity culture: A Method for Metaphors.22 pp.

TIERNEY, W.G. ( 1986 ).The Symbolic Aspects of Educational Leadership: An ethnographic perspective.AERA, San Francisco.

TIBERIUS, R.G. ( 1986 ).Metaphors Underlaying the improvement of Teaching and Learning.British Journal of Educational Technology, 17(2), 144-156.

TIERNEY, D.S. ( 1988 ).How Teachers explain Things: Metaphoric representation of social studies concepts.Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

TING-TOOMEY, S. ( 1984 ).The World Hypotheses: Implications for Intercultural communication Research.Annual Meeting of the International Communication Association, Dallas, 15 pp.

TOWERS, D. and others. ( 1987 ).Metaphor as a tool for counselors.Annual Convention of the American Association for Counseling and Development, New Orleans, 21 pp.

TURBAYNE, C. ( 1974 ).El mito de la metáfora.Fondo de Cultura Económica, México.

VOSNIADOU, S.; ORTONY, A. and REYNOLDS, E. ( 1984 ) Sources of Difficulty in the young child's understanding of metaphorical language.Child Development, 55, 1588-1606.

VOSNIADOU, S. ( 1985 ).Contextual and linguistic factors in children's comprehension of nonliteral language.Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, 27 pp.

VOSNIADOU, S. and ORTONY, A. ( 1986 ).Testing the Metaphoric Competence of the Young Child: Paraphrase versus Enactment.Human Development, 29, 226-230.

VOSNIADOU, S. ( 1987 ).Children and Metaphors.Child Development, 58, 870-875.



VOSNIADOU, S. and BREWER, W.F. ( 1987 ).Theories of Knowledge Restructuring in Development.Review in Educational Research, 57(1), 51-67.

WAGGONER, J.E. and others. ( 1985 ).Grasping the Meaning of Metaphor: Story Recall and Comprehension.Child Development, 56(5), 1156-1166.

WATERS, M.M. ( 1984 ).Metaphor in the Lives of Children.Annual Meeting of the New York State English Council, 10 pp.

WHEELWRIGHT, Ph. ( 1979 ).Metáfora y realidad.Espasa Calpe, Madrid.

YARBROUGH, D.B. and BLAUBERGS, M.S. ( 1980 ).The Processing of Metaphors and Their Paraphrases in Context.Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, 14 pp.

ZIMMERMANN, S. and SEIBERT, J.H. ( 1987 ).God's line is never busy: Stories and Metaphors in two Southern Appalachian Churches.Annual Meeting of the Speech Communication association, Boston, 33 pp.

LOW, G.H. ( 1988 ).On Teaching Metaphor.Applied Linguistics, 9(2), 25-47.

MARSHALL, H.H. ( 1988 ).Work or Learning Implications of Classroom Metaphors.Educational Researcher, 17(9), 9-16.

MARSHALL, H.H. ( 1989 ).Encouraging student Teacher Efelection through Metaphor.AERA, San Francisco.

MARTORELLA, P.H. ( 1988 ).Students' Understanding of Metaphorical concepts in International Relations.Social Science Record, 25(1), 46-49.

MOSENTHAL, P.B. ( 1988 ).Research Views: The Conduit Metaphor and the Academic Goal of Reading.Reading Teacher, 41(4), 448-450.

MUNBY, H. ( 1982 ).The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternate methodology.Instructional Science, 11(2), 201-225.

MUNBY, H. ( 1983 ).A qualitative study of teachers' beliefs and principles.AERA, Montreal.

MUNBY, H. ( 1988 ). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticaprofesionales. En "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores" (Villar Angulo, ed.). Marfil, Alcoy.

MUNBY, H. and RUSSELL, T. ( 1988 ). Metaphor in the Study of Teachers' Professional Knowledge. AERA, San Francisco.

OHANJIAN, S. ( 1988 ). Wordplay. Learning, 17(8), 54-58.

PIMM, D. ( 1988 ). Mathematical Metaphor. For the Learning of Mathematics, 8(1), 30-34.

TOBIN, K. ( 1989 ). Metaphor as a basis for Conceptualizing Teaching roles. AERA, San Francisco.

SCHLECHT, PH.C. and JOSLIN, A.W. ( 1984 ). Images of Schools. Teachers College Record, 6(1), 156-170.

SEIDENBERG, P.L. and BERNSTEIN, D.K. ( 1988 ). Metaphor Comprehension and Performance on Metaphor-related Language Tasks: A Comparison of Good and Poor Readers. Remedial and Special Education, 9(2), 39-45.

WEADE, R. and ERNST, G. ( 1989 ). Through the camera's lens: Pictures of classroom life and the Search for Metaphors to frame them. AERA, San Francisco.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

ANDERSON, I. ( 1986 ). Classroom environment. AERA, San Francisco.

ANGUERA ARCILAGA, M. T. ( 1982 ). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Cátedra, Madrid.

ANGUERA ARCILAGA, M.T. ( 1984 ). Mapas conductuales y cognitivos. En "El ambiente", (Fdez. Ballesteros, ed.), Pirámide, Madrid, 81-124.

ARNAU, J. ( 1978 ). Métodos de investigación en las ciencias humanas. Omega, Barcelona.

BARDIN, L. ( 1986 ). Análisis de contenido. Akal/Universitaria, Madrid.

BARKER, R.G.; GUMP, P.V. ( 1964 ). Big school, small school. Stanford University Press, California.

BARTOLOME PINA, M. ( 1988 ). Investigación-acción. Innovación pedagógica y calidad en los centros educativos. Bordón, V.40, 2, 277-292.

BENNETT, N. ( 1986 ). Estilos, tiempo y tarea: tendencias cambiantes en la investigación reciente de la enseñanza. En Galton y Moon "Cambiar la escuela, cambiar el curriculum". Martínez Roca, Barcelona. 271-290.

BEN PERETZ, M. ( 1984 ). What do curriculum developers do?. AERA, New Orleans.

BEN-PERETZ, M.; HALKES, R. ( 1986 ). How teachers their classrooms: a study of teacher's understanding of the classroom situation. AERA, San Francisco.

BEN-PERETZ, M. ( 1988 ). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En Villar Angulo, ed. "Conocimientos, creencias y teorías de los profesores". Marfil, Alcoy.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. ( 1972 ). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

BERLINER, D.C. ( 1986 ). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación en la enseñanza. En "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones" (Villar Angulo, ed.), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 250-284.

- BERNSTEIN, B.B. ( 1971 ).Class codes and control, vol. 1.Routledge and Kegan Paul, Londres.
- BERNSTEIN, B.B. ( 1981 ).Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model.Anglo American Studies, vol.1, n.1, pp.3-43.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. ( 1982 ).Quantitative research for education: an introduction to theory and methods.Allyn and Bacon, Boston.
- BORKO, H. y SHAVELSON, R. ( 1988 ).Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre los procesos cognitivos de los profesores.En "Conocimiento y creencias de los profesores" (Villar Angulo, ed.), Marfil, Alcoy, 259-275.
- BROMME, R. ( 1984 ).The cognitive process of creating the curriculum to the classroom: Studying information integration in teacher's thinking.AERA, New Orleans.
- BUCHMANN, M. ( 1986 ).Teaching knowledge: The lights that teachers live by.Proceedings Third Conference on teacher thinking and professional action. Leven, Bélgica,1-15.
- BURGESS, R.G. ( 1985 ).Field methods in the study of education.The Falmer Press, Londres.
- BURGESS, R.G. ( 1985 ).Strategies of educational research; qualitative methods.The Falmer Press, Londres.
- BRONFENBRENNER, U. ( 1985 ).Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva.Infancia y aprendizaje, 29, 45-55.
- BRONFENBRENNER, U. ( 1987 ).La ecología del desarrollo humano.Paidós, Barcelona.
- BUCHMAN, M. and FEIMAN-NEMSER, S. ( 1984 ).Changing future teachers' thinking about knowledge.AERA, New Orleans.
- CALDERHEAD, J. ( 1984 ).Teachers' classroom decision-making.Holt, Rinehart and Winston, London.
- CALDERHEAD, J. ( 1986 ).La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado.En "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones",

(Villar Angulo, ed.). Servicio de publicaciones, Universidad de Sevilla, 21-40.

CALDERHEAD, J. ( 1985 ). Conceptualising and investigating teachers' professional knowledge. Paper Seminario teachers' professional craft knowledge. University of Stirling.

CALDERHEAD, J. ( 1988 ). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores", (Villar Angulo, ed.). Marfil, Alcoy, 21-37.

CAMPBELL, D.T. ( 1986 ). Grados de libertad y estudio de casos. En "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa" (Cook y Reichardt, eds.). Morata, Madrid, 80-104.

CARR, V. ( 1986 ). Becoming critical: education, knowledge, and action research. Falmer Press. London, Philadelphia.

CARROLL, R.G. ( 1986 ). A naturalistic study of curriculum change: the ethnographer as participant/observer. AERA, San Francisco.

CHOMSKY, N. ( 1976 ). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Aguilar, Madrid.

CHOMSKY, N. ( 1981 ). Reflexiones acerca del lenguaje. Trillas, México.

CLANDININ, D.J. ( 1986 ). Classroom practice teacher images in action. Falmer Press, London.

CLANDININ, D.J. and CONNELLY, F.M. ( 1984 ). Teachers' personal practical knowledge. En "Teacher thinking: a new perspective on persistent problems in education", (Halkes and Olson, ed.). ISATT, Tilburg, 1983.

CLANDININ, J. and CONNELLY, M. ( 1986 ). On narrative method biography and narrative unities in the study of teaching. AERA, San Francisco.

CLANDININ, J. ( 1987 ). Developing personal practical knowledge: Narrative study of beginning teachers. AERA, Washington.

CLANDININ, J. and CONNELLY, F.M. ( 1988 ). Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa. En "Conocimientos, creencias y teorías de los

profesores", (Villar Angulo, ed.). Marfil, Alcoy. 39-61.

CLARK, C.M. and PETERSON, P.L. ( 1976 ).Teacher stimulated recall of interactive decisions.AERA, San Francisco.

CLARK, C.M. and YINGER, R.J. ( 1977 ).Research on teacher thinking.Curriculum Inquiry, 7(4), 279-304.

CLARK, C.M. and PETERSON, P.L. ( 1984 ).Teacher's thought processes.Michigan State University. Institute of research on teaching. Occasional Paper No. 72.

CLARK, C.M. and PETERSON, P.L. ( 1986 ).Teacher thought Process.En "Handbook of research on teacher", (Wittrock, ed.). Third edition. Mac Millan, New York.

CLIFT, D.; HAYMORE, J.; RICHERT, A. and SYKES, G. ( 1985 ).Intellectual biography and the transition from expert student to novice teacher.AERA, Chicago.

COLLINS, A. and Stevens. P. ( 1980 ).Goals and strategies of interactive teachers.Report No. 4345.

CONNELLY, F.M. and CLANDININ, D.J. ( 1984 ).Personal practical knowledge at bay street school: ritual, personal philosophy and image.En "Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education". (Hawks andOlsen, eds.). ISATT, Tilburg, 1983.

CONTRERAS DOMINGO, J. ( 1985 ).¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación.Revista de educación, 277. 5-28.

COOK, T.D. and REICHARDT, CH.S. ( 1986 ).Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evolutiva.Morata, Madrid.

COONEY ( 1984 ).Research on teaching and the professional life of teachers: the importance of metaphors.AERA, New Orleans.

CORBI, M. ( 1983 ).Análisis epistemológico de las configuraciones axiológicas humanas.Universidad de Salamanca.

CORRALIZA RODRIGUEZ, J.A. ( 1987 ).El estudio de las dimensiones objetivas del ambiente.En "El ambiente".

- (Fdez. Ballester, ed.). Pirámide, 103-124.
- DELMONT, S. ( 1984 ). La interacción didáctica. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- DEMO, P. ( 1985 ). Investigación participante. Mito y realidad. Kapelusz, Buenos Aires.
- DE VEGA, M. ( 1984 ). Introducción a la psicología cognitiva. Alianza Editorial, Madrid.
- DOCKRELL HAMILTON ( 1983 ). Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Narcea, Madrid.
- DOMENECH, J.M. ( 1977 ). Bioestadística. Herder, Barcelona.
- DOYLE, W. ( 1985 ). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. Revista de Educación, 277, 29-42.
- DUBOIS-CHARLIER, F. y GALMICHE, M. ( 1978 ). Semántica generativa. Narcea, Madrid.
- DUMARESG, R.R. and BLUST, R.S. ( 1984 ). School climaterenewal: A longitudinal study of planned change. AERA, New Orleans.
- ECO, H. ( 1981 ). La estructura ausente. Introducción a la semiótica. Lumen, Barcelona.
- ECHEVARRIA, B. ( 1982 ). Estadística aplicada a las ciencias humanas. Daimon, Barcelona.
- EDWARDS, D. and MERCER, N. ( 1988 ). El conocimiento compartido. El desarrollo de la competencia en el aula. Paidós-MEC, Barcelona.
- ELBAZ, F. ( 1983 ). Teacher thinking. A study of practical knowledge. Croom Helm, London.
- ELBAZ, F. ( 1988 ). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores". (Villar Angulo, ed.). Marfil, Alcoy, 87-95.
- ENTWISTLE, N. ( 1988 ). La comprensión del aprendizaje en el aula. Paidós-MEC, Barcelona.



ERICKSON, F. ( 1986 ).Qualitative methods in research on teaching.En "Handbook of research on teaching". (M.C. WITTRICK, ed.), MacMillan, New York, 119-161.

ERICSSON, K.A. and SIMON, H.A. ( 1984 ).Protocol analysis. Verbal reports data.The Mit Press, Cambridge.

ESCAMEZ SANCHEZ, J. ( 1979 ).Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social, y su incidencia en la educación.Cuaderno de realidades sociales No.16-17. Instituto de Sociología aplicada, Madrid, 105-124.

EISNER, E.W. ( 1987 ).Procesos cognitivos y curriculum. Una base para lo que hay que enseñar.Martínez Roca, Barcelona.

ERICKSON, F. ( 1985 ).Qualitative research in teaching.AERA, New Orleans.

ERICKSON, F. ( 1986 ).Qualitative research on teaching.En "Handbook research on teaching". (M.C. Wittrock ed.). MacMillan New York.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y GONZALEZ GONZALEZ, M.T. ( 1984 ).La renovación pedagógica. Algunos modelos teóricos y el papel del profesor.Escuela Española, Madrid.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. ( 1986 ).El pensamiento del profesor y la innovación educativa.En "Pensamientos y toma de decisiones de los profesores". (Villar Angulo, ed.). Servicio de publicaciones, Universidad de Sevilla, 185-226.

FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMAN, M. ( 1988 ).Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado.En "Conocimientos, creencias y teorías de los profesores". (Villar Angulo, ed.). Marfil, Alcoy, 301-314.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. ( 1982 ).Evaluación de contextos.I Reunión nacional de intervención psicológica. Murcia.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. ( 1987 ).El ambiente. Análisis psicológico.Pirámide. Madrid.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. ( 1986 ).Evaluación de ambientes. Una aplicación de la psicología ambiental.En "Introducción a la psicología ambiental". (Jiménez Burillo y Aragoneses, des.). Alianza editorial, Madrid, 95-114

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. ( 1987 ).Evaluación del caso ambiental.En "El ambiente. Análisis psicológico". (Fdez. Ballesteros, ed.). Pirámide, Madrid, 203-226.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R. ( 1987 ).Tecnología en psicología ambiental.En "El ambient. Análisis psicológico". (Fdez. Ballesteros, ed.). Pirámide, Madrid, 46-77.

FERNANDEZ DOLS, J.M. y CORRALIZA, J.A. ( 1988 ).¿Una metodología sencilla para la evaluación afectiva de contextos ambientales?.I Reunión Nacional de intervención psicológica, Murcia, 299-308.

FERNANDEZ PEREZ, M. ( 1986 ).Evaluación y toma de decisiones: posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores.En "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones" (Villar Angulo, ed.). Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla, 41-112.

FETTERMAN, D.M. ( 1984 ).Ethnography in educational evaluation.Sage Publications. Beverly Hills, London, New Delhi.

FILSTEAD, W.J. ( 1986 ).Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa.En "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa" (Cook y Reichardt, eds.). Morata, Madrid.

FISHMAN, J. ( 1979 ).Sociología del lenguaje.Cátedra, Madrid.

GALTON, M ( 1986 ).La investigación del aula y el profesor.En "Cambiar la escuela, cambiar el curriculum". (Galton y Moon, eds.). Martínez Roca, Barcelona, 309-324.

GARANTO ALOS, J. ( 1981 ).Las actitudes y su incidencia en el proceso educacional.Revista de Ciencias de la Educación, 107, 327-339.

GARANTO ALOS, J. ( 1982 ).Elementos psicológicos de la relación educativa.Revista de Ciencias de la Educación, ICCE, 112, 399-425.

GARCIA-ALBEA, J.E. ( 1982 ).Algunos aspectos en el estudio del procesamiento del lenguaje.En "Psicología cognitiva y procesamiento de la información". (Delclaux y Seoane, eds.). Pirámide, Madrid, 197-216.

- GARCIA JIMENEZ, E. ( 1988 ).Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores.En "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores". (Villar Angulo, ed.). Marfil, Alcoy, 97-120.
- GARDNER, H. ( 1987 ).Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.Paidós, Barcelona.
- GLOTON, R. ( 1985 ).El establecimiento escolar, unidad educativa.Kapelusz, Buenos Aires.
- GOETZ, V.P. and LECOMPTE, M.D. ( 1984 ).Ethnography and qualitative design in educational research.Academic Press, Londres.
- GONZALEZ, M.T. ( 1987 ).El papel del profesor en los procesos de cambio educativo.Enseñanza, No. 4-5, 9-29.
- GOODMAN, J. ( 1987 ).Reflexión y formación del profesorado: Estudio de casos y análisis teórico.Revista de educación, 284, 221-244.
- GRANT, D. ( 1978 ).El dominio de la comunicación educativa.Anaya, Madrid.
- GRANT, G.E. ( 1987 ).Pedagogical content knowledge: case study of four secondary teachers.AERA, Washington.
- GUBA, E.G. ( 1983 ).Criterios de credibilidad en la investigación naturalista.En "La enseñanza: su teoría y su práctica" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, eds.). Akal, Madrid, cap. 7, 148-165.
- GUBA, E.G. ( 1986 ).The development of parallel criteria for trustworthiness.AERA, San Francisco.
- GUMP, P.V. and ROSS, R. ( 1985 ).El ajuste de medio y programa en los entornos escolares.Infancia y aprendizaje, 29, 57-67.
- GUMP, P.V. ( 1985 ).An environmental perspective of classroom order.AERA, Chicago.
- HALKES, R. and OLSON, J.K. ( 1983 ).Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education.Lisse, Swets and Zeitlinger.
- HALKES, R. ( 1984 ).Teachers' teaching criteria.AERA.

New Orleans.

HALL y LINDZEY ( 1974 ). La teoría del campo y la personalidad. Paidós, Barcelona.

HALLIDAY, M. ( 1978 ). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado. Fondo de Cultura Económica.

HALLIDAY, M.A.K. ( 1982 ). Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Ed. Médica y técnica, S.A..

HAMILTON, D. ( 1983 ). Contrastes de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. En "La enseñanza: Su teoría y su práctica". (Gimeno Scristán y Pérez Gómez, eds.). Akal, Madrid, 139-147.

HARGREAVES, A. ( 1977 ). The process of tipification in Classroom Interaction Models and Methods. The british Journal of Educational Psychology, 47, 274-283.

HARGREAVES, A. ( 1984 ). Materials and idealist interpretations of teacher thinking. AERA, New Orleans.

HARVEY, P. ( 1986 ). Student teachers' articulated beliefs and their congruence with classroom practices. AERA, San Francisco.

HEGARTY, HODSON y CLUNIES-ROSS ( 1988 ). Aprender Juntos. La integración escolar. Morata, Madrid.

HERNANDEZ PINA, F. ( 1984 ). Teorías psico-lingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Siglo XXI, Madrid.

HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. ( 1981 ). Análisis de la interacción en el aula. Una investigación en el parvulario. Infancia y aprendizaje, 16, (81)4, 110-120.

HERNANDEZ, F. ( 1985 ). La perspectiva ecológica en psicología. En "En torno al entorno". (Hernández, Remesar y Riba, eds.). Els Llibres de glauco, Laertes, Barcelona, 95-113.

HERNANDEZ, F. REMESAR, A. y RIBA, C. ( 1985 ). En torno al entorno. Els llibres de glauco, Laertes, Barcelona.

HUBER, G.L. and MANDL, H. ( 1983 ). Access to teacher cognitions: problems of assessment and analysis. En "Teacher thinking: a new perspective on persisting

problems in education" (Halkes and Olsen, eds.). Lisse, Swets and Zeitlinger, ---.

HUBER, G.L. ( 1986 ).Strategies and methos in research on teacher thinking.The International Study Assotiation on Teacher Thinking. Leuven, Belgium.

HUBERMAN, M. and DONMOYER, R. ( 1985 ).Insights from knowledge utilization.AERA, Chicago.

JACKSON, P.W. ( 1975 ).La vida en las aulas.Marova, Madrid.

JIMENEZ-BLANCO, J. ( 1975 ).Introducción a la sociología.Prensa Española. Magisterio Español, Madrid.

JIMENEZ BURILLO, F. y ARAGONESES, J.I. ( 1986 ).Introducción a la psicología ambiental.Alianza Editorial, Madrid.

JIMENEZ NUÑEZ, A. ( 1979 ).Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación.MEC. INCIE.

JOHNSTON, K. ( 1987 ).Changing teachers' conceptions of teaching learning, and the nature of science.AERA, Washington.

KILBOURN, B. ( 1987 ).Reflection and rationalization: a case study of professional development using peer observation.AERA, Washington.

KLEINE, P.F. and SMITH, L.M. ( 1987 ).Personal knowledge belief systems and educational innovators.AERA, Washington.

KNAPP, M. ( 1986 ).Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa.En "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa" (Cook y Reichardt, eds.). Morata, Madrid.

KORTHAGEN, F. ( 1985 ).Reflective thinking as a basic for teacher education.AERA, New Orleans.

LACEY, C. ( 1976 ).Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of "Hightown Grammar".En "The process of schooling" (Hammersley and Woods eds.). Routledge& Kegan Paul, Londres.

LACEY, C. ( 1977 ).The socialization of teachers.Methuen, Londres.

- LAMPERT, M. ( 1984 ). Teaching about thinking and thinking about teaching. AERA, New Orleans.
- LANDSHEERE, G. DE ( 1977 ). Cómo enseñar a los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase. Santillana, Madrid.
- LECOMPTE, M. and GOETZ, J.P. ( 1984 ). Ethnographic data collection in evaluation research. En "Ethnography in educational evaluation" (D. Fetterman, ed.). Sage Publications, 37-59.
- LECOMPTE, M.D. ( 1984 ). Putting mountains into Molehills: Quasi-ethnographic designs in large school contexts. AERA, New Orleans.
- LEE, T. ( 1981 ). Psicología y medio ambiente. CEAC, Barcelona.
- LEVI-LEBOYER, C. ( 1985 ). Psicología y medio ambiente. Morata, Madrid.
- LINCOLN, Y.S. and GUBA, E.G. ( 1985 ). Naturalistic inquiry. Sage Publications, Beverly Hills.
- LINCOLN, Y.S. ( 1986 ). The development of intrinsic criteria for authenticity. AERA, San Francisco.
- LINDSAY, P.H. y NORMAN, D.A. ( 1983 ). Introducción a la psicología cognitiva. Tecnos, Madrid.
- LOUGHLIN, C.I. y SUINA, J.H. ( 1987 ). El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. MEC, Morata, Madrid.
- LOWYCK, J. ( 1983 ). Teacher thinking and teacher routines: A bifurcation?. En "Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education" (Halkes and Olsen, eds.). Lisse, Swets and Zeitlinger, 7-18.
- LOWYCK, J. ( 1986 ). Teaching thinking. A critical analysis of four studies. AERA, San Francisco.
- LOWYCK, J. ( 1986 ). Pensamiento del profesor. Una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. En "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones" (Villar Angulo, ed.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 227-249.
- LOWYCK, J. ( 1988 ). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?. En "Conocimientos, creencias y teorías de los profesores" (Villar Angulo, ed.).

Marfil, Alcoy, 121-133.

LURJA, A.R. ( 1980 ).Lenguaje y pensamiento.Fontanella, Barcelona.

MALINOWSKI, B. ( 1984 ).Una teoría científica de la cultura.Sarpe, Madrid.

MARCELO GARCIA, C. ( 1987 ).El pensamiento del profesor.CEAC, Barcelona.

MARCELO GARCIA, C. ( 1987 ).Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor.Publicaciones de la Universidad de Sevilla, No. 96.

MARCELO, C. ( 1987 ).A study of implicit theories and beliefs about teaching in elementary school teachers.AERA, Washington.

MARCELO GARCIA, C. ( 1987 ).Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza.Enseñanza, No. 4-5, 31-47.

MARCELO GARCIA, C. ( 1988 ).Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B..En "Conocimientos, creencias y teorías de los profesores" (Villar Angulo, ed.). Marfil, Alcoy, 277-300.

MARRERO ACOSTA, J. ( 1988 ).Teorías implícitas y planificación del profesor.Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna.

MAYER, R. and GOLDSBERRY, L. ( 1987 ).The development of beliefs/practice relationsh p in two student teachers.AERA, Washington.

MEDINA RIVILLA, A. ( 1988 ).Didáctica e Interacción en el aula.Cinco-Kapelusz, Madrid.

MAYOR, J. ( 1980 ).La comprensión del lenguaje desde el punto de vista experimental.Rev. Española de Lingüística, 10, 59-111.

MILLER, G.A.; GALANTER, E.; PRIBAM, K.H. ( 1983 ).Planes y estructura de la conducta.Debate, Madrid.

MORINE-DERSHIMER, G. ( 1986 ).What can we learn from thinking?.AERA, San Francisco.

MORINE-DERSHIMER, G. ( 1988 ). ¿Qué podemos aprender del pensamiento?. En "Conocimientos, creencias y teorías de los profesores (Villar Angulo, ed.), Marfil, Alcoy, 225-237.

MUNBY, H. ( 1982 ). The place of teachers' beliefs in research on teaching thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.

MUNBY, H. ( 1983 ). A qualitative study of teachers' beliefs and principles. AERA, Montreal.

MUNBY, H. ( 1988 ). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: Dilemas ante la conducta y práctica profesional. En "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores (Villar Angulo, ed.), Marfil, Alcoy, 63-85.

MYERS, B.; MAGER, G.M. ( 1985 ). Professors' observations on their work. AERA, Chicago.

MYERS, B.; SPODEK, B. ( 1984 ). Teachers' conceptions of student misbehavior and strategies of discipline in multiethnic classes. AERA, New Orleans.

NEALE, D.; SMITH, D.; WEIR, E. ( 1987 ). Teacher thinking in elementary science instruction. AERA, Washington.

NESPOR, J. ( 1984 ). The influence of school environment on teaching thinking and decision making. AERA, New Orleans.

NESPOR, J. ( 1986 ). The functions of teachers' beliefs. AERA, San Francisco.

NOLAN, J. ( 1986 ). Cognitive development during college: implications for research on teacher beliefs. AERA, San Francisco.

NORMAN, D.A. ( 1987 ). Perspectivas de la ciencia cognitiva. Paidós, Barcelona.

NORMAN, D.A. ( 1987 ). Doce problemas para la ciencia cognitiva. En "Perspectivas de la Ciencia Cognitiva" ( Norman, Ed.), Paidós, Barcelona, 315-350.

OGDEN C.K. y RICHARDS, I.A. ( 1984 ). El significado del significado.. Paidós Studio, Barcelona.



OLSON, J.K. ( 1980 ).Teacher constructs and curriculum change.Journal of Curriculum Studies, 12 (1), 1-11.

OLSON, J.K. ( 1981 ).Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum traslation.Instructional Science, 10, 259-275.

OLSON, J.k. ( 1982 ).Classroom knowledge and curriculum change: An introductions.En "Innovation in the Science Curriculum" (Olson, ed.), Crom Helm, London, 3-33.

OLSON, J.K. ( 1983 ).Wat makes teachers tick? considering the routines of teaching.En "Teacher Thinking: New perspective on persinting problems in education" ( Halkes and Olson, eds.), Lisse, Swet and Zeitlinger, 35-42.

ONTORIA PENA,A. y MOLINA RUBIO,A. ( 1988 ).Metodologia participativa en el aula.Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cordoba. Monog. n.92.

PALLAS,A. ( 1986 ).Indicators of school climate.AERA, San Francisco.

PARKAY, F.W. ( 1985 ).Teachers' perceptions of classroom experience: Influences on the "Educational Platform".AERA, Chicago.

PASTOR, G. ( 1978 ).Conducta Interpersonal. Ensayo de Psicología Social Sistemática.V.P.S., Salamanca.

PATTON, M.Q. ( 1984 ).Qualitative Evaluation Methods.Berverly Hills, Sage Publications, London.

PEREZ GOMEZ, A. ( 1983 ).Paradigmas contemporaneos de investigación didáctica.En "La Enseñanza: Su teoría y su práctica" (Perez Gomez y Gimeno, eds.), Akal/Universitaria, Madrid, 95-147.

PEREZ GOMEZ,A. ( 1984 ).El Pensamiento del Profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica.Symposium sobre Teoría y Práctica de la Innovación en la formación y perfeccionamiento del Profesor. Madrid.

PEREZ GOMEZ, A. ( 1988 ).El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del Profesorado.En "Perspectivas y problemas de la función docente" (A.Villa, Coord.). II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 128-148.

PEREZ GOMEZ, A. ( 1987 ).El pensamiento del profesor,

vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.

PEREZ GOMEZ, A. y GIMENO SACRISTAN, J. ( 1988 ). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.

PETERS, J.J. ( 1984 ). Teaching: Intentionality, reflection and routines. En "Teacher Thinking: A new perspective on persinting problems in education" (Halkes and Olson, Ed.) 19-34. Lisse, Swets&Zeitlinger.

PETERSON, P.: COMEAUX, M.A. ( 1985 ). Teachers' schemata for learners and classroom : The mental scaffolding of teachers' thoughts during classroom instruction. AERA, Chicago.

POL. E.; MUNTAÑOLA, J. ; MORALES, M. ( 1984 ). Hombre y Entorno. Textos de la VII Conferencia Internacional sobre el hombre y su entorno físico. Universidad de Barcelona.

POL. E. y MORALES, M. ( 1986 ). El entorno escolar desde la Psicología Ambiental. En "Introducción a la Psicología Ambiental" (Jimenez Burillo y Aragoneses, ed.), Alianza Editorial, Madrid, 283-301.

POL. E.; MORALES, M. y MUNTAÑOLA, J. ( 1983 ). Hacia un mejor entorno escolar. ICE de la Universidad de Barcelona.

POL. E. y URRUTIA, J. ( 1981 ). Psicología del Medio Ambiente. Oikos-Tau, Barcelona.

POLLARD, A. ( 1985 ). Opportunities and difficulties of a Teacher-Ethnographer: A personall account. En "Field methods" (Burgess, ed.), Sage Publications, London, 217-233.

POLLARD, A. ( 1986 ). Sociología e investigación en el aula. En "Cambiar la escuela. Cambiar el curriculum" (Galton y Moom, eds.), Martínez Roca, Barcelona, 291-308.

POPE, M. ( 1988 ). Anteojos constructivistas: Implicaciones para los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. En "Conocimientos, creencias y teorías de los profesores (Villar Angulo, ed.), Marfil, Alcoy, 149-174.

- POWER, C. ( 1985 ).School climate and character development.AERA, Chicago.
- POSTIC, M. ( 1978 ).Observación y formación de profesores.Morata, Madrid.
- POSTIC, M. ( 1988 ).Evolucion de los fines y métodos de observación y evaluación en la formación de profesores.En "Perspectivas y problemas de la función docente" (A. Villa, Coord.), II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 198-210.
- POWELL, J.L. ( 1984 ).Objectivity, subjectivity and value judgments in the context of the classroom observation of teaching styles.AERA, New Orleans.
- PRAWAT, R.S.; SOLOMON, D.F. ( 1981 ).Validation of a classroom climate inventory for use at the early Elementary level.Educational and Psychological Measurement, 41, 567-573.
- REMESAR, A. ( 1985 ).La política del Entorno.En "Entorno al Entorno" (Hernández, Remesar y Riba, eds.), Els Llibres Glauco, Ed. Laertes, Barcelona, 9-14.
- RICHERT, A.; SHULMAN, L.; WILSON, S.; MARKS, R. ( 1986 ).Knowledge growth in teaching: Research in progress on beginning secondary teachers.AERA, San Francisco.
- DEL RIO, P. y ALVAREZ, A. ( 1985 ).La influencia del entorno en la educación: La aportación de los modelos ecológicos.Infancia y Aprendizaje, 29, 3-32.
- RIVIERE, A. ( 1984 ).La Psicología de Vygotski: Sobre la larga proyección de una corta biografía.Infancia y Aprendizaje, 27/28, 7-86.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. ( 1985 ).Curriculum, Acto Didáctico y Teoría del texto.Anaya, Madrid.
- RODRIGUEZ SANABRA ( 1986 ).Percepción Ambiental.En "Introducción a la Psicología Ambiental" (Jiménez Burillo y Aragoneses, eds.), Alianza Editorial, Madrid, 51-64.
- ROSENSHINE, B. ( 1986 ).The teaching of explicit and implicit skills and knowledge.AERA, San Francisco.
- ROPO, E. ( 1987 ).Teachers' conceptions of teaching and teaching behavior: Some differences between experts and novices.AERA, Washington.

ROWLANDS, S. ( 1986 ). Profesores estudiando el aprendizaje en las aulas. En "Cambiar la escuela. Cambiar el curriculum" (Galton y Moom, eds.), Martínez Roca, Barcelona, 325-335.

SANGRADOR, J.L. ( 1986 ). El medio físico construido y la interacción social. En "Introducción a la Psicología Ambiental" (Jimenez Burillo y Aragoneses, eds.), Alianza Editorial, Madrid, 147-174.

SAUSSURE, F. ( 1983 ). Curso de Lingüística General. Alianza Universidad, Madrid.

SCHANK, R.C. ( 1987 ). Lenguaje y Memoria. En "Perspectivas de la Ciencia Cognitiva" (Norman, ed.), Paidós, Barcelona, 129-177.

SCHANK, R.C. ; ABELSON, R.P. ( 1987 ). Guiones, Planes, Metas y Entendimiento. Paidós, Barcelona.

SCHON, D.A. ( 1987 ). Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

SEAGER, B.; RENKO, E.W. ( 1986 ). Evolution of Diagnostic teacher: A Reflective Analysis. AERA, San Francisco.

SEARLE, J. ( 1985 ). Mentes, Cerebros y Ciencia. Cátedra, Madrid.

SEARLE, J.H. ( 1987 ). La intencionalidad de la intención y la acción. En "Perspectivas de la Ciencia Cognitiva" (Norman, ED.) Paidós, Barcelona.

SHANK, G. ( 1986 ). Qualitative vs Quantitative Research: A semiotic non-problem. AERA, San Francisco.

SHAVELSON, R. and STERN, P. ( 1983 ). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En "La Enseñanza. Su teoría y su práctica" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, Ed.) Akal/Universitaria, Madrid, 372-419.

SHAVLESON, R.J. ( 1986 ). Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. En "Pensamientos y Toma de decisiones de los profesores" (Villar Angulo, ed.) Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 164-184.

SHIPMAN, M. ( 1985 ). Ethnography and educational

- policy-making. En "Field Methods" (Burgess, Ed.) Sage Publications, London, 273-281.
- SCHON, D.A. ( 1983 ). The Reflective Practitioner. Basic Books, New York.
- SHULMAN, L.S. ( 1985 ). Research programs for the study of teaching. AERA, New Orleans.
- SHULMAN, L.S. ( 1986 ). Paradigms and Research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En "Handbook of research on teaching" (Wittrock, Ed.) Macmillan, New York.
- SIGUAN, M. ( 1986 ). Estudios de Psicolingüística. Pirámide, Madrid.
- SILVA, F. y MARTORELL, C. ( 1982 ). La batería de socialización (Escala para la Evaluación de la socialización en ambientes escolares de EGB). Promolibro, Valencia.
- SMIRCICH, L. ( 1986 ). Criteria as products of research paradigms. AERA, San Francisco.
- SMITH, P. y CONNOLLY, K. ( 1985 ). Estudios experimentales del entorno preescolar: El Proyecto Sheffield. Infancia y Aprendizaje, 29, 33-43.
- SPRADLEY, J. ( 1982 ). Doing the ethnographic of schooling: Educational anthropology in action. Holt Rinehart and Winston, New York.
- SPRADLEY, J. ( 1980 ). The Ethnographic interview. En "Participant observation" (Spradley, Ed.) Holt, Rinehart and Winston, New York.
- STAUROS, D. and MOORE, J.E. ( 1985 ). Two Perspectives on school climate: Do staff and students see a school the same way?. AERA, Chicago.
- STENHOUSE, L. ( 1985 ). El Profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista de Educación, 277, 43-53.
- STENHOUSE, L. ( 1985 ). A note on case study and Educational practice. En "Field Methods" (Burgess, Ed.) Sage Publications, London, 263-271.
- STUBBS, M. ( 1984 ). Lenguaje y Escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapelusz,

Madrid.

STUBBS, M. ( 1987 ). Análisis del discurso. Alianza Editorial, Madrid.

TABACHNICK, B.R. y ZEICHNER, K.M. ( 1988 ). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de E.G.B.. En "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores" (Villar Angulo, ed.), Marfil, Alcoy, 135-148.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. ( 1984 ). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona.

THORNTON, S. ( 1985 ). How do teachers' influence what teachers actually teach and what students experience?. AERA, Chicago.

TITONE, R. ( 1976 ). Psicolingüística aplicada. Kapelusz, Buenos Aires.

TITONE, R. ( 1986 ). El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis. Narcea, Madrid.

TRAVERS, R.M.W. ( 1976 ). Fundamentos del aprendizaje. Santillana, Madrid.

UNAMUNO, M. de ( 1917 ). Ensayos. Tomo V. Afrodisio Aguado, Madrid.

UTRILLA, E.; SARAS, J. y MARTINEZ, E. ( 1980 ). Un curso del perfeccionamiento del profesorado centrado en el análisis didáctico de las funciones docentes a nivel de aula. VII Congreso de Pedagogía, vol. II, pág. 261.

VELILLA BARQUERO, R. ( 1987 ). Saussure y Chomsky. Introducción a la lingüística. Cincel, Madrid.

VILLAR ANGULO, L.M. ( 1984 ). Calidad de enseñanza y supervisión instruccional. ICE de la Universidad de Sevilla.

VILLAR ANGULO, L.M. y MARCELO GARCIA, C. ( 1985 ). Estudio y evolución del ambiente escolar en relación a otras variables. Contextualización del rendimiento escolar. Bordón, 257(37), 255-272.

VILLAR ANGULO, L.M. ( 1985 ). Revisión del constructo ambiente como variable del proceso. Revista de

- Investigación Educativa, vol. 3. No. 6, 462-468.
- VILLAR ANGULO, L.M. ( 1985 ).Evolución de las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones psicosociales en el aula.I jornadas sobre Intercambio de Experiencias Didácticas. Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L.M. ( 1986 ).Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma.Promolibro, Valencia.
- VILLAR ANGULO, L.M. ( 1986 ).De la evaluación de la conducta docente a la evaluación de contextos en la enseñanza universitaria: el caso de las EE UU del profesorado de la Universidad de Sevilla.Cuestiones pedagógicas, 3, 127-144.
- VILLAR ANGULO, L.M. y MARCELO GARCIA, C. ( 1987 ).Juicios y toma de decisiones didácticas de alumnos de una escuela universitaria de formación del profesorado.Enseñanza, No. 4-5, 93-108.
- VILLAR ANGULO, L.M. ( 1988 ).Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores.En "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores" (Villar Angulo, ed.), Marfil, Alcoy, 197-224.
- VISEDO GODINEZ, M. ( 1980 ).Método para la formación y perfeccionamiento de la práctica docente del profesor de E.G.B. con el empleo de técnicas de observación del acto didáctico a través de CCTV.VII Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, 316-317.
- VYGOTSKI, L.S. ( 1973 ).Pensamiento y lenguaje.La Pléyade, Buenos Aires.
- WATZLAWICH, A.; HELMICK, B. y JACKSON, J. ( 1981 ).Teoría de la comunicación.Herder, Barcelona.
- WILLIAMS, D. and LOERTCHER, K. ( 1986 ).Teachers as naturalistic inquirers: a case study.AERA, San Francisco.
- WINOGRAD, T. ( 1987 ).¿Qué significa comprender el lenguaje?.En "Perspectivas de la ciencia cognitiva" (Norman, ed.), Paidós, Barcelona.
- WITTROCK, M.C. (ed.). ( 1986 ).Hanbook of research on teaching.MacMillan, New York.
- WOODS, P. ( 1985 ).Ethnography and theory construction in educational research.En "Fields methods" (Burgess,

ed.), Sage Publications, London, 51-78.

WOODS, P. ( 1987 ). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós&MEC, Barcelona.

WOLF, M. ( 1982 ). Sociologías de la vida cotidiana. Cátedra, Madrid.

WOTJAK, G. ( 1979 ). Investigaciones sobre la estructura del significado. Gredos, Madrid.

YINGER, R.J. ( 1986 ). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En "Pensamientos y toma de decisiones de los profesores" (Villar Angulo, ed.), Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 113-141.

YINGER, R.J. y CLARK, C.M. ( 1988 ). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores" (Villar Angulo, ed.), Marfil, Alcoy, 175-195.

ZABALZA BERAZA, M.A.; MONTERO MESA, L. y ALVAREZ NUÑEZ, Q. ( 1986 ). Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional. En "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones" (Villar Angulo, ed.), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 296-312.

ZABALZA BERAZA, M.A. ( 1986 ). El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso. En "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones" (Villar Angulo, ed.), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 313-332.

ZABALZA BERAZA, M.A. ( 1987 ). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica. Universidad de Salamanca, No. 4-5, 108-138.

ZEICHNER, K. ( 1984 ). Theory and practice in the evolution of an inquiry-oriented student teaching. AERA, New Orleans.

ZEICHNER, K. ( 1985 ). The curriculum of student teaching: A neglected element in studies of learning to teach during field experiences. AERA, Chicago.

ZEICHNER, K. ( 1988 ). Estrategias alternativas para



mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: Tendencias actuales en Estados Unidos. En "Perspectivas y problemas de la función docente". II Congreso mundial vasco (Villa, coord.), Narcea, Madrid, 110-127.

ZIMMERMANN, D. ( 1987 ). Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil. MEC&Morata, Madrid.

VILLAR ANGULO, L.M. ( 1986 ). Percepciones del clima de clase por los estudiantes. En "Cuestiones de Didáctica". Sociedad Española de Pedagogía. CEAC, Barcelona, 279-291.

VILLAR ANGULO, L.M. ( 1988 ). Reflexiones en y sobre la acción de los profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En "Perspectivas y problemas de la función docente" (A. Villa, coord.). II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 149-174.

ZEICHNER, K.M. ( 1988 ). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales. En "Perspectivas y problemas de la función docente" (A. Villa, coord.). II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 110-127.

ZEICHNER, K.M. ( 1988 ). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En "Avances en el estudio del pensamiento de los profesores" (C. Marcelo, ed.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 45-51.

MEDINA RIVILLA, A. ( 1988 ). Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En "Avances en el estudio del pensamiento de los profesores" (C. Marcelo, ed.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 53-76.

MILES, M. y HUBERMAN, A. ( 1984 ). Qualitative data analysis. Sage, Beverly Hills, Londres.

ZABALZA BERAZA, M.A. ( 1988 ). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes. En "Avances en el estudio del pensamiento de los profesores" (C. Marcelo, ed.). Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 11-41.

MONTERO MESA, L. ( 1985 ). La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación educativa. Universidad de

Santiago de Compostela.

MONTERO MESA, L. ( 1987 ). Lecturas de formación del profesorado. Editorial Torculo. Santiago de Compostela.

GARCIA CARRASCO, J. ( 1985 ). Ideología y discurso pedagógico. En Castillejo y otros: "Condicionamientos sociopolíticos de la educación". CEAC, Barcelona, 55-69.

ARISTOTELES ( 1971 ). Retórica. Instituto de estudios políticos. Madrid.

BARTOLOME, M. ( 1988 ). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En "Aspectos metodológicos de la investigación educativa" (Dendaluce, coord.). II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 102-120.

BEJARANO PEREZ, J. ( 1987 ). Las prácticas escolares en la formación inicial del maestro. Nau Llibres, Valencia.

AEBLI, H. ( 1988 ). 12 formas básicas de enseñar. Narcea, Madrid.

BERNAT MONTESINOS, A. ( 1982 ). Bases para un curriculum de formación de profesores de E.G.B.. Revista de Educación, 269, 17-41.

BLAT GIMENO, J. y MARIN IBAÑEZ, R. ( 1980 ). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria: estudio comparativo internacional. Teide/UNESCO, Barcelona.

COMBS, A.W.; BLUME, R.A.; NEWMAN, A.J. y WASS, H.L. ( 1979 ). Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanista. E.M.E.S.A., Madrid.

DENDALUCE, I. ( 1988 ). Contextos y criterios hacia una tipologización de las metodologías de la investigación en pedagogía diferencial. Bordón, 40(4), 599-650.

ECHEVARRIA SAMANES, B. ( 1983 ). La investigación empírica de carácter educativo en las Universidades españolas (1980-83). Revista de Investigación Educativa, 11(2), 144-204.

ESTEBARANZ GARCIA, A. ( 1989 ). La Escuela como transmisora de valores en el contexto de la sociedad sevillana. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

FUENTES, A. ( 1988 ). Eficacia del centro escolar: Un

análisis causal. En "Aspectos metodológicos de la investigación educativa" (Dendaluze, coord.). II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 130-135.

GARCIA HOZ, V. y PEREZ YUSTE, R. ( 1984 ). La investigación del profesor en el aula. Escuela Española, Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. ( 1980 ). La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española. Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. ( 1982 ). La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de formación del profesorado de E.G.B.. Revista de Educación, 269, 77-99.

HUSEN, T. ( 1988 ). Paradigmas de la investigación en educación: Un informe del estado de la cuestión. En "Aspectos metodológicos de la investigación educativa" (Dendaluze, coord.). II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 46-59.

JIMENEZ JIMENEZ, C. y otros. ( 1985 ). Impacto del plan de estudios de los maestros sobre sus actitudes hacia las conductas problemáticas escolares: Un estudio transversal. Revista Española de Pedagogía, 169-170, 583-602.

KERLINGER, F. ( 1981 ). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. Interamericana, Mexico.

LANDSHEERE, G. de ( 1977 ). La formación de los enseñantes de mañana. Narcea, Madrid.

LEACHE, E.R. ( 1979 ). El método comparativo en Antropología. En "Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales". Vol. 1, 2 reimpresión. Aguilar, Madrid.

LOPEZ LOPEZ, E. ( 1988 ). Problemas de investigación en algunos campos de la Pedagogía Diferencial. Bordón, 40, 611-629.

LOSCERTALES ABRIL, F. ( 1987 ). La otra forma de ser profesor. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

LYNCH, J. y PLUNKETT, H.D. ( 1973 ). Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio. El Ateneo, Buenos

Aires.

MARIN IBAÑEZ, R. ( 1982 ).Tendencias actuales en la formación del profesorado.Revista de Educación, 269, 101-119.

DE MIGUEL DIAZ, M. ( 1988 ).Paradigmas de la investigación educativa española.En "Aspectos metodológicos de la investigación educativa" (Dedaluze, coord.). II CongresoMundial Vasco. Narcea, Madrid, 60-77.

NEWEL, A. ( 1987 ).Sistemas de símbolos físicos.En "Perspectivas de la ciencia cognitiva" (D.A. Norman, ed.). Paidós, Barcelona..

INDICE DE FIGURAS

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de CLARK y PETERSON .....	27
Figura 2 - Modelo de CLARK y PETERSON modificado .....	37
Figura 3 - Esquema de HALLIDAY Sobre la naturaleza de los estudios lingüísticos .....	56
Figura 4 - Esquema de la relación entre pensamiento y símbolo .....	65
Figura 5 - Proceso de las metáforas .....	119
Figura 6 - Aspectos concentricos en la interpretación del ambiente .....	201
Figura 7 - Modelo de transacciones entre el individuo y el entorno .....	205
Figura 8 - Esquema de la ordenación espacial en el aula..	211
Figura 9 - Esquema de un guión de conducta .....	219
Figura 10- Esquema secuencial de nuestro proyecto de trab.	298
Figura 11- Esquema del proceso metodológico.....	302
Figura 12- Esceanrio de Conducta de Alejandro .....	378
Figura 13- Guión de Conducta de Alejandro .....	386
Figura 14- Clasificación de las metáforas .Alejandro ....	391
Figura 15- La experiencia en Alejandro .....	395
Figura 16- El colegio de Alejandro .....	398
Figura 17- Las relaciones personales en Alejandro .....	401
Figura 18- Constructos de Alejandro .....	406
Figura 19- Percepción del aula.Alejandro .....	409
Figura 20- Universo Conceptual de Alejandro .....	413
Figura 21- Percepción del aula.María .....	415
Figura 22-Clasificación de las metáforas.María .....	421
Figura 23- La experiencia en María .....	423
Figura 24- El colegio.María .....	426
Figura 25- Relaciones personales.María .....	428
Figura 26- Constructos de María .....	432
Figura 27- Universo conceptual de María .....	435
Figura 28- Cuadro de análisis comparativo de Alejandro y María .....	443
Figura 29- Esceanrio de Conducta.Eloísa .....	445
Figura 30- Guión de Conducta.Eloísa .....	448

Figura 31 - Clasificación de las metáforas.Eloísa.....	451
Figura 32 - Concepto de experiencia.Eloísa .....	454
Figura 33 - Percepción del Colegio .....	456
Figura 34 - Relaciones interpersonales.Eloísa.....	457
Figura 35 - Constructos de Eloísa .....	459
Figura 36 - Percepción del aula.Eloísa.....	461
Figura 37 - Procesos cognitivos.Eloisa .....	463
Figura 38 - Universo Conceptual de Eloísa .....	464
Figura 39 - Clasificación de las metáforas.MªPaz .....	466
Figura 40 - Percepción de la Práctica .....	468
Figura 41 - Percpción del aula.Mª Paz .....	471
Figura 42 - Relaciones interprersonale.MªPaz .....	473
Figura 43 - Constructos de Mª Paz .....	475
Figura 44 - Universo Conceptual de Mª Paz .....	476
Figura 45 - Cuadro comparativo de las metáforas de Eloísa y Mª Paz .....	481
Figura 46 - Esceanrio de Conducta.CarlosR.....	482
Figura 47 - Guión de Conducta .Carlos R. ....	484
Figura 48 - Clasificación de las metáforas.Carlos R.....	486
Figura 49 - El colegio y el aula. Carlos R.....	488
Figura 50 - Las relaciones interpersonales. Carlos R. ...	491
Figura 51 - Constructos de Carlos R. ....	493
Figura 52 - Universo Conceptual de Carlos R. ....	496
Figura 53 - Clasificación de las metáforas de Carlos Alon.498	
Figura 54 - El colegio y el aula.Carlos Alonso .....	501
Figura 55 - Las relaciones interpersonales.Carlos Alonso. 503	
Figura 56 - Constructos de Carlos Alonso .....	504
Figura 57 - Las Prácticas. Carlos Alonso .....	505
Figura 58 - Universo Conceptual de Carlos Alonso .....	507
Figura 59 - Cuadro compartivo de las metáforas de Carlos R. y Carlos Alonso .....	510
Figura 60 - Escenario de Conducta. Germana .....	511
Figura 61 - Guión de Conducta. Germana .....	513
Figura 62 - Clasificación de las metáforas.Germana .....	516
Figura 63 - Las Prácticas. Germana .....	518

Figura 64 - El colegio y el aula. Germana .....	519
Figura 65 - Las relaciones interpersonales.Germana.....	522
Figura 66 - Los constructos de Germana .....	523
Figura 67 - Universo Conceptual de Germana .....	524
Figura 68 - Clasificación de las metáforas.Carolina.....	526
Figura 69 - Las Prácticas. Carolina .....	527
Figura 70 - El colegio y el aula. Carolina .....	528
Figura 71 - Las relaciones personales. Carolina.....	530
Figura 72 - Constructos de Carolina .....	531
Figura 73 - Universo Conceptual de carolina .....	532
Figura 74 - Cuadro comparativo de las metáforas de Germana y de Carolina .....	535



# UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes  
en el día de la fecha, para juzgar la Tesis Doctoral de

D.º Peter Murgosauce Diaz  
titulada Análisis del Pensamiento Proposicional  
de los Profetas

acordó otorgarle la calificación de Apto con lausde  
por unanimidad

Sevilla, 20 de Octubre 1989

El Vocal,

O. Lizarz

El Presidente

Anduj

El Vocal,

El Secretario,

El Vocal,

R. Murgosauce

El Doctorado,

Peter Murgosauce