

23. Únicamente los alumnos aplicados pueden hacer su trabajo.	SI	NO (D+)
24. Algunos alumnos siempre intentan hacer sus deberes mejor que los demás.	SI	NO (CM+)
25. Parece que a los alumnos les gusta la clase.	SI	NO (S+)
26. Ciertos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera.	SI	NO (F+)
27. Todos los alumnos de mi clase son íntimos amigos.	SI	NO (CH+)
28. Muchos alumnos en nuestra clase dicen que es fácil el colegio.	SI	NO (D-)
29. En nuestra clase algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas lo mejor posible.	SI	NO (CM+)
30. A algunos alumnos no les gusta la clase.	SI	NO (S-)
31. En nuestra clase los alumnos se pelean mucho.	SI	NO (F+)
32. Todos los alumnos de mi clase se llevan bien entre sí.	SI	NO (CH+)
33. El trabajo escolar es duro de realizar.	SI	NO (D+)
34. A ciertos alumnos no les gusta lo que hacen otros alumnos.	SI	NO (F+)
35. Algunos niños de mi clase siempre les gusta ser los primeros.	SI	NO (CM+)
36. La clase es divertida.	SI	NO (S+)
37. La mayoría de los alumnos de mi clase conocen cómo hacer su trabajo.	SI	NO (D-)
38. En nuestra clase los alumnos se consideran amigos entre sí.	SI	NO (CH+)

(Corrección de los ítems. Los ítems subrayados se puntúan 1 y 3, respectivamente, para las respuestas SI y NO. Los restantes ítems se puntúan al revés. Las respuestas omitidas o inválidas se puntúan con 2).

EL CONTEXTO COMO CULTURA SIGNIFICATIVA EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR. METAFORAS INSTITUCIONALES.

Pilar Mingorance Díaz

El pensamiento práctico del profesor se forma a través de la experiencia en el aula y en el contexto de una institución determinada, donde cobra sentido y significado. En los estudios cualitativos de corte etnográfico, como es éste, se ha tenido en cuenta siempre el contexto, como marco donde se desenvuelve la vida de las personas y de los grupos, como concepto cultural que aporta un conjunto de creencias, conocimientos, costumbres y leyes, o cualquier hábito o facultad adquirido por el hombre como miembro de un grupo determinado. TIKUNOFF (1.979) afirma que la enseñanza en el aula está enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes y en ella adquiere procedimientos de interpretación de los acontecimientos que ocurren allí y así cobran significado.

Lo que sí es cierto es que el Centro supone la relación de un sujeto con otros sujetos, en un ambiente determinado, una relación del individuo con el entorno que suponen acciones recíprocas que modifican el comportamiento o la naturaleza de las personas que se influyen. Existen unas condiciones de encuentro y de significación, con un conjunto de relaciones y de constreñimientos.

Las percepciones que los profesores tienen sobre su propio contexto institucional, forman un conjunto con su mundo conceptual. Por ello en su propio lenguaje cotidiano al hablar de su enseñanza afloran en muchas ocasiones referencias a su colegio. La percepción ambiental es holística, de suerte que las propiedades ambientales se perciben como entidades significativas. El significado lo aporta la estructura ecológica del centro. Lo ecológico supone aportes recíprocos entre el individuo, el ambiente social y el ambiente físico.

En este trabajo entendemos la palabra contexto en el sentido de variables institucionales en cuanto estructura cultural que aporta el significado a las acciones y el pensamiento del profesor. Contexto en relación al texto, el discurso del profesor, y que por tanto adquiere significado en él. La institución educativa como conjunto de variables físicas, sociales, culturales, organizativas, y como conjunto de significados que nos permiten encuadrar la estructura de la clase en función del colegio, o institución en la que está enclavada. Se trata de situar a los profesores en su contexto concreto. Se intenta relacionar las cualidades del ambiente y cómo influyen en el pensamiento práctico del profesor. Tratamos de orientarnos hacia la comprensión de las interacciones del individuo con su medio EISNER (1.987). El individuo interactúa con el ambiente en el que están presentes diversas cualidades. Según esta interacción se interpretan los aspectos del entorno y se forman los conceptos. Estos

conceptos se aglutinan a partir de la experiencia que posibilitan los sistemas sensoriales, y posteriormente pueden etiquetarse mediante el uso del discurso, aunque gran parte de nuestra experiencia no admitirá la impresión de una etiqueta verbal.

La clase de significado que probablemente obtendrá el individuo al interactuar con las cualidades del entorno dependerá del carácter de las clases de conceptos que haya formado, es decir, dependerá del carácter de las cualidades que haya seleccionado y experimentado. Si el individuo desea expresar los significados obtenidos en sus interacciones con esas cualidades debe a tal fin usar alguna clase de representación. La forma determinada de representación elegida estará influida tanto por sus habilidades, como por sus propósitos. La transformación desde la concepción a la representación, a las cualidades que crea en esas formas representadas, forma parte del entorno sobre el que pueda reflexionar más.

Es importante hacer hincapié en que la relación entre el individuo y el contexto es interactiva, significando con ello que las cualidades del entorno y las condiciones internas del individuo afectan a la clase de experiencia o a las clases de conceptos que se crearán. No es cierto que las cualidades en sí mismas determinen lo que se seleccionará, ni tampoco que el individuo proyecte por completo sus condiciones internas en el entorno, sino que en este proceso tiene lugar un intercambio recíproco. Cada factor realiza su propia contribución, y de esta interacción nace la experiencia.

La creación de nuevas cualidades ambientales mediante la realización de una forma de representación permite el proceso de corrección, lo cual, a su vez, posibilita la revisión, corrección y alteración de las ideas expresadas mediante la forma elegida. Así, la creación de una forma de representación no sólo sirve como un medio para transmitir a otros concepciones que sostiene el individuo, sino también proporciona a ese individuo una información sobre los resultados.

Partimos de la idea de contexto escolar como variable ambiental, y de que el conocimiento profesional es producto de la interacción del profesor con su ambiente, la experiencia surge de este intercambio. Nos situamos dentro del modelo de transacciones que nos propone EISNER (1.987) y en la línea de FERNANDEZ BALLESTEROS (1.983) que sugiere la necesidad de determinar la propia idiosincrasia del ambiente objeto de estudio.

Estudiamos el ambiente, contexto significativo, unido a la variable lingüística como expresión de las acciones y pensamientos del profesor en el aula durante la fase interactiva de la enseñanza como parte integrante de la reflexión del profesor sobre su propio pensamiento.

Según WOODS (1.987) la situación es fluida, emergente, formada por múltiples realidades, por tanto, no se trata de "verdades" a descubrir, ni de pruebas a realizar. El objetivo es la comprensión de la acción social de la situación que se estudia.

1. LA METAFORA COMO ESTRUCTURA DE REPRESENTACION

Utilizamos como elemento fundamental el lenguaje del profesor, en el que expresa su conocimiento profesional, mediante la valoración reflexiva de su propia realidad. Este lenguaje no es literal, ni estructurado, pero sí es un lenguaje vivenciado, significativo y analógico, de carácter simbólico y que nos permite comprender lo que mediante él se quiere expresar.

Para LAKOFF y JOHNSON (1.986) este tipo de lenguaje sirve para expresar vivencias cotidianas, y es de carácter metafórico. La metáfora impregna la vida cotidiana y el lenguaje corriente, y representa un factor importante en la definición de nuestras realidades concretas. Las metáforas estructuran parcialmente los conceptos que usamos a diario y estas estructuras se reflejan en el lenguaje.

La metáfora para algunos autores es el único instrumento de la lengua que es importante como encargado de dar significado a nuestra experiencia. Las metáforas así se convierten en instrumentos para explicar la realidad desde el pensamiento del profesor que las crea desde su propia experiencia, llegando a manifestar su propio mundo personal y la comprensión social, sin la cual no podría llegar a una comunicación con su propio ambiente.

La producción de la metáfora se halla también sujeta a factores culturales, sociales y de grupo. Interpretar las metáforas es entrar en un mundo de significados, por eso es necesaria una referencia al factor contextual.

Las metáforas son símbolos de una cultura particular en la cual se inscriben, por ello para llegar a la comprensión de una determinada metáfora tenemos que hallar el significado en su contexto y a la vez estudiar las metáforas y expresiones del profesor sobre su ambiente para llegar a su entendimiento.

2. METODOLOGIA

El método utilizado es netamente cualitativo, en cuanto a la recogida de datos, análisis, e interpretación de los mismos.

El enfoque es etnográfico en cuanto que nos referimos al Pensamiento del Profesor en las concepciones que tiene sobre su mundo profesional y los datos descriptivos sobre su contexto. El investigador adopta el rol del etnógrafo como participante en el campo, con la misión de preguntar, reflexionar e interactuar con los sujetos que viven la situación educativa.

La técnica fundamental utilizada es la entrevista no estructurada, de carácter informal según la clasificación de PATTON (1.984).

El análisis de los datos es continuo durante el proceso de recogida, GOETZ y LECOMPTE (1.984) lo denomina "masticación de los datos" y LACEY (1.976) "espiral de comprensión". Los actos de comprensión se intensifican a través del movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación, el análisis y la comprensión.

3. LA MUESTRA

Se trata de una muestra intencional en la que se barajan características iguales y diferentes de tres centros de Sevilla para poder conseguir un tipo de triangulación institucional y de sujetos pertenecientes a esos colegios. Así estudiamos tres colegios administrativamente diferentes (público, privado y cooperativa), pero son colegios que tienen algunos aspectos comunes, como el tamaño, en cuanto conjunto general de alumnos; el hecho de ser mixtos los tres; pero en cuanto al régimen disciplinar vuelven a ser diferentes, y así tenemos el colegio A que muestra un régimen muy abierto, el colegio B con un dimensión ideológica de carácter religioso, y el C un colegio público de un régimen pluralista.

4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Hacer un análisis comparativo de los esquemas conceptuales de los profesores de la muestra referentes al contexto del centro que nos lleve a descubrir el papel que desempeña el ambiente en el pensamiento profesional del profesor.

5. RESULTADOS

Las concepciones metafóricas que poseen los profesores 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 de las propias instituciones.

Los resultados de los estudios de casos los presentamos en forma de un comentario global sobre las metáforas institucionales que aparecen en los tres profesores y las posibles relaciones con las características del contexto.

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 en algunos centros educativos de carácter privado. Dicha denominación no deja de tener carácter metafórico, y de ella deriva los ideales de colaboración, compañerismo, unión, que es lo que expresa el significado de la comunidad en el equipo de los profesores, pero 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 (1.984) 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.

El colegio es también un "centro donde se trabaja", "es un almacén", "es el aire que se respira"; donde se realizan actividades comunes y se ve a los profesores como un "tren" en el que todos van enganchados.

Estos conceptos vienen determinados por la experiencia física junto con la interacción con personas, objetos y situaciones, de donde arranca la valoración cultural. En el caso del Colegio B, organizado de forma más jerárquica, los aspectos físicos importan más bien poco, por lo que la figura del director como "padre" es la 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 una estructura muy visible, la idea del colegio y de la dirección quedan muy difuminadas, y cobra más importancia el aula y su profesor.

Y, en resumen, el colegio supone una red de relaciones personales; por ello, los compañeros siempre aparecen en las descripciones de los profesores, percibidos **fundamentalmente** a través de la experiencia de trabajo en equipo. En el caso del colegio A esta relación es vista por el profesor como un caos. Y se explica por el problema de los conflictos internos, las susceptibilidades, la competencia. "Todo es una pura contradicción", nos dirá el profesor; 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.

En el caso del Colegio B el equipo de trabajo es una realidad en la vida cotidiana, en cuanto que participan en todas las actividades como grupo que programa, participa y controla; que sirve, por ello, 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 marca 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 alumnos no puede ir a la vez que otro. Especialmente el interés por unificar el ritmo es más limitador en el caso de la evaluación, ya que cortan la acción del profesor porque muchas cosas están determinadas, bien por las orientaciones del colegio, bien por la programación, e incluso por el libro de texto impuesto, lo que fuerza a realizar las actividades con una orientación precisa en determinados momentos.

Pero sobre todo el colegio incluye una experiencia positiva en el caso de la realización de proyectos comunes, ya que su influencia se percibe como un intento de estar al día, de renovarse, y se concreta en el caso del Colegio C en la organización de los talleres, experiencia en la que han sido pioneros en Sevilla. Esta experiencia ha proporcionado a los profesores la oportunidad para poner en común sus conocimientos y experiencias.

BIBLIOGRAFIA

- DESHLER, D. (1.985) *Metaphors and values in higher education*. Academe, 7 (6), 22-28.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1.987) *El ambiente. Análisis psicológico*. Pirámide. Madrid.
- FINLAYSON, D.S. (1.987) *School Climate: An Outdated Metaphor?*. Journal of Curriculum Studies, 1.9 (2) 163-173.
- HERNANDEZ, F.; REMESAR, A.; y RIBA, C. (1.985) *En torno al entorno*. Els Llibres de Glauco Laertes. Barcelona.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1.986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. Madrid.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1.987) "La estructura metafórica del sistema conceptual humano". En NORMAN (ed.) *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Paidós. Barcelona, 233-247.
- LOUGHLIN, C.I. y SUINA, J.H. (1.987) *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. MEC/Morata. Madrid.
- MAYOR, J. (1.984) "Metáfora y Conocimiento". *Symposium. Actividad Humana y Procesos Cognitivos*. Alhambra. Madrid. 233- 265.
- MUNBY, H. (1.985) "Teachers' Professional Knowledge: A study of Metaphor". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- MUNBY, H. (1.987) "Metaphor and Teachers' Knowledge". *Research in the Teaching of English*, 21 (4) 377-397.
- ORTONY, A. (ed.) (1.979) *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press. Cambridge.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1.988) "Las metáforas en la enseñanza". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*. No.6. Ed. Universidad de Salamanca. 223-240.

LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL PENSAMIENTO DE DOS PROFESORES DE ENSEÑANZAS MEDIAS.

Concha Guerra Sarabia
Juan Carlos Arañó Gisbert

En ocasiones hemos denunciado el desconocimiento absoluto con el que se abordan las actuaciones que afectan a la educación artística española tomada en términos absolutos. Algunas de las causas que motivan esta situación son evidentes: inexistente investigación de campo ausencia de descripciones de la realidad de las enseñanzas artísticas mismas y del contexto en que se encuentran, irreflexión acerca de las metas y de su instrucción práctica y, por último, su organización se ha debido casi siempre a arbitrarias decisiones tomadas unas veces por arbitrarias decisiones tomadas unas veces por buenas -aunque ignorantes- voluntades y la mayoría de ellas por incompetentes arribistas que han basado su capacidad en la autoritaria situación administrativa o política que ostentaban (Arañó, 1988).

Desgraciadamente, en toda la literatura existente sobre temas educativos o didácticos, tomados en un sentido amplio y genérico, las referencias a las enseñanzas artísticas no se generalizan. No se pretende llamar la atención sobre este olvido y si es pretendido o no. Tan solo importa el hecho de que constituye un área de referencia marginal y poco estudiada.

Con el presente trabajo precisamente pretendemos describir una parte de esa realidad de la enseñanza de las artes plásticas, reflexionar sobre ella y obtener datos significativos que puedan orientar futuras decisiones o tal vez nos ayuden a conocer mejor su situación en el currículum y en la escuela.

Más concretamente se trata de un estudio sobre el pensamiento de los profesores del área artística de Bachillerato en el que se pretende establecer la posible implicación de su experiencia docente en la organización escolar de sus respectivos centros, o la posibilidad inversa.

1. OBJETIVOS

Hemos pretendido partir de las descripciones dadas por dos profesores con experiencia docente en determinados aspectos de organización escolar con la pretensión de obtener datos en función de su experiencia con el objeto de: