

Entorno físico y educación. Hacia una pedagogía del espacio construido por el hombre

M^a Teresa Romañá Blay

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona

**Entorno físico y educación. Hacia una pedagogía del
espacio construido por el hombre**

Tesis doctoral presentada por M^a Teresa Romañá Blay
Dirigida por el Doctor Alejandro Sanvisens Marfull

Barcelona, septiembre de 1992.

**APENDICE: LOS MAESTROS COMO LECTORES Y
GESTORES DEL ENTORNO ESCOLAR. RESPUESTAS A
UN "CUESTIONARIO EXPLORATORIO SOBRE CRITERIOS
PEDAGOGICO-ESPACIALES EN EL MARCO DE LA
REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO"**

APENDICE: Los maestros como lectores y gestores del entorno escolar. Respuestas a un "Cuestionario exploratorio sobre criterios pedagógico/ espaciales en el marco de la Reforma del sistema educativo"

La pedagogía no pretende otra cosa que contribuir a la mejora de la educación. En el trabajo presentado hasta aquí, no hemos hecho sino intentar ampliar el campo de estudio e intervención pedagógica.

De hecho, creemos que trabajar en esta línea en el terreno escolar, amplía nuestra tarea precisamente allí donde más líneas se han escrito, en un ámbito tan propio de la pedagogía.

En cualquier caso, creemos que es necesaria una visión humanista, en la que las personas -en el caso escolar profesores y alumnos- sean sujetos activos y centro de atención preferente.

En esta línea, para nosotros humanizar la escuela querría decir también ayudar a las personas que la componen a ser buenos gestores, participantes y modificadores de sus aspectos más materiales. En consecuencia, estas personas deben ser competentes.

En lo que se refiere a los alumnos, existe un cierto número de publicaciones²⁶³ referidas a la educación en estas materias, tanto en forma de libros como en artículos de revista.

Por ejemplo, la colección "Didáctica del medio ambiente", coordinada por Josep MUNTAÑOLA, que recoge, para diferentes edades del niño, orientaciones teóricas y múltiples ejercicios prácticos para trabajar la sensibilización, el conocimiento y la comprensión del medio ambiente construido. Los volúmenes publicados hasta el momento son, CAPEL y MUNTAÑOLA (1981); MORALES (1984); MUNTAÑOLA (1984a); MUNTAÑOLA (1984b); y MUNTAÑOLA (1984c). Esta última, titulada *El niño y la arquitectura: manual introductorio sobre la enseñanza de la arquitectura y del urbanismo en las escuelas*, recoge las aplicaciones pedagógicas principales de otras obras del autor, ya citadas en otras partes de este trabajo.

²⁶³ Nos centramos únicamente en lo publicado en lengua castellana o lengua catalana. El espectro se ampliaría considerablemente si considerásemos otras lenguas. Pero opinamos que en el contexto de este apéndice es suficiente proceder así.

También merece interés la colección "Descobrir el medi urbà", impulsada desde el ayuntamiento de Barcelona, donde a través de diversas publicaciones se proponen diversos itinerarios y su aprovechamiento pedagógico, sobre la ciudad de Barcelona. Dentro de esta colección son interesantes las obras de PARES, POU y TERRADES (1985), donde se ofrece una aplicación de la teoría ecológica y diversas propuestas de educación ambiental urbana, y también, por citar alguna otra, MIR et al (1988), sobre el barrio de Sarriá.

Una vía algo indirecta de educación medioambiental es la constituida por obras en el área de educación plástica o artística por un lado, y en el área de ciencias sociales (especialmente geografía) por el otro. Por ejemplo BALADA y JUANOLA (1984) trabajan el tema de la educación visual; DEBESSE-ARVISET (1983), o URTEAGA y CAPEL (1987) la enseñanza de la geografía, entre otros. Todavía menos frecuentes, aunque parece que aumentan las experiencias en este sentido, son otras vías, como por ejemplo VIERA (1991) desde el área de las matemáticas.

Casi siempre, se entienden las propuestas didácticas elaboradas para el entorno "exterior"²⁶⁴ a la escuela. No se ignora la cotidianidad, pero no suele aparecer el lugar²⁶⁵ donde el niño urbano invierte más horas, junto a su casa, a lo largo de su formación.

Por otra parte, aun siendo de gran utilidad para el maestro este tipo de publicaciones, existe una clara escasez de trabajos adecuados a la formación pedagógica del maestro, sea inicial, sea permanente, en las cuestiones de diseño y gestión espacial.

²⁶⁴ El IME (Institut Municipal d'Educació), del ayuntamiento de Barcelona, impulsa la creación de materiales y recursos para el conocimiento de la ciudad. Por ejemplo : *Programa interdisciplinar de coneixement de la ciutat per a escolars de 0 a 18 anys* y *Guía de visites escolars a entitats i institucions per al coneixement de la ciutat*, ambas de 1989. De esta última, hice, junto a los alumnos de la asignatura "Pedagogía ambiental" un análisis de contenido y propuesta de remodelación que fue asumido por el IME e incorporado a la 2ª edición de 1990.

²⁶⁵ Merece atención el trabajo de MOLLO "El empleo del tiempo y la investidura del espacio", en POL y MORALES (1981) *II Jornades sobre l'entorn escolar*, op.cit., pags. 87-112. La autora , a partir del análisis de redacciones producidas por los niños sobre la escuela, analiza su representación simbólica y social .

Excepción a lo dicho son aportaciones ya citadas en capítulos anteriores, y también CANO Y LLEDO (1988; 1991) sobre el análisis y utilización del espacio del aula. Otra excepción son las obras, ya citadas en otras partes de este trabajo, de LOUGHLIN y SUINA (1982) y SUREDA y COLOM (1989). Igualmente, el trabajo de HERNANDEZ (1983) apunta las bases complejas de la noción de entorno y la necesidad de reflexionar sobre sus consecuencias en el terreno educativo.

A.1 El maestro y la gestión del espacio

Decíamos en el capítulo 3 que no creemos en un diseño escolar ideal o canónico en cuanto a materiales e instalaciones. Precisamente, la postura que defendemos, humanista o culturalista, sustenta dicha creencia.

Indicábamos asimismo, como lógica consecuencia, que la decisión final debiera estar en manos de los usuarios de la escuela, quienes, competentes y preparados -como indicábamos en la conclusión- podían reconstruir de manera compartida la significación del espacio escolar.

En todo ello, damos una importancia central a los maestros como agentes socializadores, ya que son, como adultos, responsables de la transmisión de valores y formas de hacer a los alumnos.

Por tanto, no es que neguemos la posibilidad de la autogestión escolar, cargando el peso de las decisiones en los alumnos, pero entendemos que los profesores, más aún en preescolar y primaria por la edad de los alumnos, tienen que poseer una formación específica que les permita precisamente formarse en la toma de decisiones en estos aspectos.

Sabemos de la escasa preparación específica del profesorado respecto a los aspectos espaciales, al menos a nivel de formación inicial. En los capítulos anteriores hemos tratado el tema, atribuyendo parte de la responsabilidad de tal situación a la pedagogía²⁶⁶,

²⁶⁶ Evidentemente, no es sólo la pedagogía la responsable. Ni las escuelas se proyectan teniendo en cuenta a los usuarios, cosa que a menudo es imposible conocer dado el sistema de adjudicación de plazas, ni las sucesivas regulaciones legislativas al respecto toman en consideración las opiniones e ideas de los maestros experimentados. Otros condicionantes de más envergadura son los presupuestarios, muchas escuelas públicas se han construido adjudicadas "a la baja", con proyecto

demasiado intelectualizada, y despreciativa o ignorante de "las cuestiones materiales".

Ya en 1975 un informe de la OCDE²⁶⁷ señalaba la carencia de formación inicial del docente en referencia a la "preparación para el cambio de instalaciones escolares". Dicho informe resaltaba la necesidad de formación, tanto inicial como permanente, de los docentes, y proponía los siguientes procedimientos de formación de profesores:

- visitas de los estudiantes de magisterio a escuelas innovadoras
- evaluaciones de escuelas innovadoras por parte de profesores experimentados
- trabajos prácticos de estudiantes sobre la distribución y redistribución del mobiliario y espacios de enseñanza (a base de maquetas)
- especializar a algunos profesores para formar parte de equipos de concepción de proyectos, formándoles para comprender el lenguaje técnico de arquitectos e ingenieros y las condiciones de costos y reglamentación
- hacer una mejor difusión de las investigaciones realizadas sobre el tema entre el profesorado, evitando el lenguaje "de expertos"
- realizar cursos de perfeccionamiento impartidos por profesores con experiencia en el tema del entorno físico en la educación.

Dos años antes, en 1973, se había celebrado en Barcelona un seminario sobre el "Diseño de Ambiente Educativo" que entre otras cuestiones, señalaba en sus conclusiones generales²⁶⁸:

"tipo" (completamente ignorantes del contexto), etc.: también ha habido ignorancia política.

²⁶⁷ OCDE (1975) *La construction scolaire et l'innovation dans l'enseignement*. Este informe es el resultado de un coloquio celebrado en Buxton (Inglaterra) en el que participaron educadores, arquitectos, ingenieros, economistas, administradores de la educación, etc.. Todo ello dentro del programa P.E.B. (Programme Educational Building) creado por la OCDE en 1972.

²⁶⁸ Tales conclusiones están recogidas en la *Revista de Educación*, nº 233-234, Julio-Octubre 1974, 181-188.

- los centros escolares deben ser proyectados en equipo, formado por un educador, un director de centro escolar y un arquitecto. También sería deseable la participación de un sociólogo y un economista
- cuando deba adaptarse un centro, deberá elaborarse un programa de necesidades con las aportaciones de profesores, alumnos, inspector, director, padres y personal no docente
- debe impulsarse la creación de equipos investigadores sobre mobiliario y materiales, cuyos trabajos fueran utilizables por los diseñadores
- deben evaluarse los edificios escolares, su distribución, uso y flexibilización de los espacios. La evaluación ha de medir la reacción de los usuarios y el programa educativo efectuado

En 1991, GARCIA CARRASCO indica algunas de las consecuencias que supone introducir la consideración del "ambiente" en la pedagogía. Estas son²⁶⁹:

- debe cambiar la visión única de la educación como relación interpersonal maestro-alumno
- el ambiente debe ser considerado no sólo como mero escenario sino como biosistema
- debe cambiar el diseño curricular de la formación del profesorado; es necesario formar a los educadores en el "reconocimiento, diseño y control de los escenarios"²⁷⁰
- las intervenciones ambientales deben perder su condición de marginalidad
- deben considerarse más importantes desde el punto de vista educativo los aspectos comunicativos no verbales: "la semiótica de la clase, el diseño y aprovechamiento de los espacios, la movilidad en el espacio, la comunicación no verbal..."²⁷¹

²⁶⁹ GARCIA CARRASCO, J. (1991) "Concepto Psicopedagógico de ambiente educativo", *Cursos de Verano en San Sebastián*, Universidad del País Vasco (mimeo).

²⁷⁰ op.cit. pag. 13

Hemos recogido todas estas sugerencias y conclusiones porque nos identificamos con ellas, y porque, aunque nos sabemos incluidos en una línea general "ecológica", no queremos dejar de hacer mención de algunas de nuestras bases.

El maestro ha de estar preparado para la gestión de los escenarios educativos. Todos de acuerdo, y no parece una afirmación discutible.

Pero ¿qué piensan los maestros? ¿Están de acuerdo con ese "nuevo" papel que les asignamos? ¿Hasta qué punto les parece importante? ¿En un orden de prioridades, dónde situarían esta cuestión?

Estos y otros interrogantes están en la base de la indagación que exponemos a continuación.

A.2 Elaboración del cuestionario sobre criterios pedagógico-espaciales dirigido a los maestros

La idea de elaborar una encuesta específica sobre cuestiones espaciales, sus implicaciones psicológicas y educativas y su interés para los maestros, surgió a raíz de una conversación que mantuve con el profesor M. MARTINEZ a finales de marzo de este mismo año, a raíz de exponerle yo mi preocupación por la centralidad de la figura del maestro y habiendo detectado ya la escasa formación teórica del mismo, pero su indudable interés²⁷² por todas estas cuestiones.

A partir de dicha conversación, dediqué un mes a pensar y elaborar una serie de cuestiones para detectar el estado de opinión de los maestros, con la idea, ya definida de, por un lado, dirigir el cuestionario a los alumnos del curso puente²⁷³ de la Facultad de

²⁷¹ op.cit. pag. 14

²⁷² Especialmente en las clases de la asignatura "Pedagogía ambiental", en la cual el tema del entorno físico resulta ineludible, y también en la asignatura "Teoría del aprendizaje", en la que he introducido un bloque temático sobre "Contexto y Aprendizaje" en este curso 91-92. En ambas suelo tener algunos maestros o maestras como alumnos. Especialmente en esta última asignatura, la experiencia de reflexión conjunta sobre el propio entorno del aula, su significación y funciones, que ha ido enriqueciéndose con la lectura y discusión de diversos textos a lo largo de un mes, ha sido muy positiva para todos.

²⁷³ Agradezco al profesor M.A. AGUARELES el haberme proporcionado los datos, dirección, etc. de sus alumnos, así como su ayuda para "convencerlos" en unas fechas cargadas de evaluaciones y papeleos excesivos.

Pedagogía, todos ellos maestros, y por el otro, tener presente el marco básico de la Reforma en sus implicaciones directa o indirectamente espaciales.

Con estos objetivos, elaboré un cuestionario -que presento al final de este apéndice- en el que básicamente quería recoger lo siguiente:

1. Datos personales: nombre, edad, sexo
2. Datos profesionales: años de profesión, titulación y especialidad, área o materia en que trabaja, curso (s) que imparte, formas de trabajo
3. Datos de ubicación institucional: estatuto del centro (público, privado, concertado), niveles que acoge (desde guardería hasta BUP o FP), tamaño (incluyendo nº de líneas de EGB, de profesores y de alumnos)
4. Datos de formación: conocimiento del texto de la Reforma (en general y sobre diseños curriculares, normativas sobre mínimos, objetivos de etapa, de área, orientaciones didácticas); formación específica recibida sobre organización y gestión de espacios, instalaciones y recursos materiales; prioridades de formación permanente, para ellos y en general, incluyendo formación en las cuestiones de gestión material y espacial
5. Datos de opinión o valoración: acerca de los contenidos (hechos, procedimientos y actitudes) propuestos en la Reforma; acerca de diferentes espacios del centro escolar; acerca de la segregación por niveles o etapas; acerca de la gestión del espacio del aula; acerca de los factores que inciden en el comportamiento espacial de los alumnos; acerca del papel e importancia del entorno físico en la educación;
6. Valoraciones sobre el cuestionario y sugerencias de formación: claridad y novedad de las preguntas; utilidad formativa y utilidad práctica; sugerencias a la autora del cuestionario.

Durante el proceso de elaboración, me pareció interesante, además de económico, reutilizar algunas aportaciones ya elaboradas en diversos trabajos transformándolas en preguntas, ya que dichos trabajos partían de resultados empíricos desde sistematizaciones hechas por maestros sobre diferentes cuestiones. En concreto

transformé a un formato de pregunta las siguientes (entre paréntesis indico la referencia en la que me baso):

- pregunta nº 3, sobre la segregación de espacios entre etapas (COLOME y MESTRES, 1990). En su trabajo, de índole socioeconómica, los autores buscan criterios o pautas óptimas de adecuación de los centros actuales a los criterios pedagógicos propuestos en la Reforma. En concreto los autores recomiendan la segregación tipológica: centros de primaria, centros de secundaria, otros centros. Nosotros nos cuestionamos tal segregación desde criterios pedagógicos, así que preguntamos su opinión a los maestros.

- pregunta nº 8, sobre los aspectos considerados por el maestro a la hora de programar su asignatura (V.V.A.A., 1991; ANTUNEZ et al., 1992). Los ítems propuestos son una síntesis del primer y segundo trabajos²⁷⁴.

- preguntas nº 12 y 13: sobre el equipamiento, disposición y materiales del aula, y sobre su gestión (LOUGHLIN y SUINA, 1982). Los autores, en colaboración con un grupo de maestros norteamericanos elaboraron un sistema de 6 categorías de elementos materiales "para que los niños hallaran independientemente actividades de aprendizaje"²⁷⁵. Hemos adoptado literalmente el sistema de categorías, incluyendo en las mismas algún ejemplo más típico de nuestro contexto.

- pregunta nº 15: sobre la dedicación semanal del profesor a diferentes actividades (GIMENO SACRISTAN, 1989)²⁷⁶. El sistema

²⁷⁴ El primero de ellos, *Avaluar per innovar. Avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari* es de carácter experimental y tiene el interés de trabajar con profesores que están experimentando la reforma (en cambio nuestra población encuestada no está en la misma situación). El segundo trabajo, *Del projecte educatiu a la programació d'aula. El què, el quan i el com dels instruments de la planificació educativa*, está dirigido en cambio a la formación de los maestros no experimentados en la reforma.

²⁷⁵ Aparte de escuchar la lección, o hacer los ejercicios mandados por el profesor. Es obvio que los autores, y el sistema de categorías mencionado está en una línea de pedagogía activa. La cita es de la página 96 de su obra *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*.

²⁷⁶ *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Como indica el autor, "las tareas (académicas) son unidades significativas de análisis de la profesionalidad del profesor en contextos naturales" (pág.280). Las "actividades del profesor" corresponden a las pags. 288-290.

que propone este autor para analizar las funciones y tareas del profesor de primaria nos parece amplio y sugestivo, no centrado únicamente en las tareas didácticas. Lo hemos adoptado, resumiendo los ejemplos para no alargar en exceso la lectura.

- pregunta nº 16: sobre un supuesto "plan de formación del profesorado" acerca del cual se le pide al maestro que puntúe la importancia de una serie de cursos monográficos, para él mismo y para la profesión en general (V.V.A.A., 1991)²⁷⁷. En esta investigación se pedía a los profesores que valoraran la utilidad, y se analizaba la participación de los mismos, de 7 actividades de formación impartidas desde la administración. Hemos recogido las mismas y ampliado el número de ítems a 11, incluyendo la "organización de recursos materiales"

A.3 Gestión y envío del cuestionario. Fases operativas

Una vez elaborado, el cuestionario resultaba a todas luces excesivamente amplio, y costoso en tiempo para ser contestado. Todas las preguntas estaban planteadas de forma abierta. Llegamos pues, con M. MARTINEZ, a la conclusión de que debía facilitarse la respuesta al mismo, adoptando un formato de respuesta de puntuación en una escala numérica. Decidí posteriormente establecerla de 1 a 10, primero porque era un tipo de escala bastante tradicional y conocida para los maestros, y después porque permitía las suficientes matizaciones e incluso la expresión de posturas extremas. No obstante, en todas las preguntas añadí una o dos líneas para permitir aclaraciones o comentarios si los maestros lo consideraban oportuno.

Decididas todas estas cuestiones, enseñé el cuestionario a G. COLET, filóloga y maestra de EGB desde hace 15 años en diversas escuelas, para detectar en él posibles fallos o puntos oscuros (expresiones poco comprensibles para los maestros en general) y corregirlo desde el punto de vista lingüístico, ya que estaba redactado en catalán.

Corregido y construido el cuestionario, lo envié a 84 maestros y maestras, integrantes del curso puente, el 13 de mayo, junto a una carta de presentación²⁷⁸.

²⁷⁷ *Avaluar per innovar...*, op.cit., pag.120.

²⁷⁸ Junto a esta carta de presentación, les envié un sobre ya franqueado dirigido a mi nombre y al Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, con el fin de evitarles una

El 26 de mayo y el 4 de junio envié cartas breves a todos los maestros que no habían respondido al cuestionario, recordándoles el interés y la urgencia (fecha máxima de recepción, el 15 de junio) por su respuesta. El 30 de junio cerré el plazo de recogida de encuestas.

En total, he recibido 26 cuestionarios contestados, que constituyen pues la muestra sobre la que vamos a trabajar.

A.4 Introducción y tratamiento general de los datos

Para la introducción de las respuestas y el posterior tratamiento de los datos obtenidos de los cuestionarios, he utilizado los programas "STAT VIEW .512 +" y "STAT VIEW. II" de Mackintosh.

Cada cuestionario ha supuesto la introducción, para su tratamiento, de 180 columnas diferentes. El total teórico de datos es así $26 \times 180 = 4.680$. Han dejado de contestarse 556 ítems, que poseen ciertas características específicas²⁷⁹. En conclusión, el número total de ítems contestados es de **4.124**, algo más del 88% de los ítems, lo que nos permite decir que el cuestionario ha sido contestado globalmente de manera aceptable, e incluso buena.

El conjunto de las columnas y su contenido lo incluimos al final de este apéndice con el nombre de "TABLA DE RESPUESTAS". No obstante queremos comentar algunas cuestiones respecto a ello.

Es obvio que hemos de respetar el anonimato de las 26 personas que han contestado el cuestionario. Algunas de ellas lo indican específicamente en su respuesta, no poniendo su nombre o bien poniendo un código. En suma, se les ha asignado un número que gestión más.

²⁷⁹ La gran mayoría de ellos corresponden al ítem "otros", introducido en diversas preguntas. Como el cuestionario es largo, nos parece normal que los maestros no añadan otras cuestiones. En concreto, este apartado supone 199 ítems sin contestar. El segundo apartado menos contestado ha sido el correspondiente a la pregunta nº 16, sobre un "plan de formación de profesorado", en la cual algo menos de la mitad de la muestra (12 maestros) no ha contestado a la lista correspondiente al ítem "en general" (120 ítems más sin responder). El apartado de "sugerencias" apenas ha sido contestado. El resto hasta 556 se reparte irregularmente y en pequeñas cantidades entre diversas preguntas o ítems (para una consulta más detallada al respecto puede verse los cuadros de datos y estadísticos al final de este apéndice)

corresponde estrictamente al orden en que se han recibido.

Las columnas de la TABLA DE RESPUESTAS siguen el orden de los ítems del cuestionario. Sin embargo, durante la introducción de las respuestas, ocurrieron diversas incidencias que es preciso que puntalicemos. En la TABLA DE RESPUESTAS, después de la pregunta nº 20 (*Sugerencias*), aparecen dos columnas, 8b y 18u que tuvieron que ser introducidas posteriormente al primer diseño de la tabulación. A la hora de trabajar los datos, evidentemente estas dos columnas han sido consideradas junto a su grupo correspondiente (las preguntas nº 8 y 18 respectivamente).

Posteriormente a estas dos columnas, aparecen otras columnas, algunas de ellas de tipo descriptivo, recogiendo literalmente las respuestas, y otras respecto a ítems de tipo general, en un caso parecido al comentado anteriormente.

Puede observarse también en la TABLA DE RESPUESTAS que debajo del nombre de la columna aparece su asignación como variable. El total se divide así en 169 variables y 11 columnas más no computables como tales, al ser de tipo cualitativo y complementario.

Por otro lado, en todas las casillas no contestadas aparece un punto. En la TABLA DE ESTADISTICOS, situada después de la de respuestas, se recoge acumulativamente esta cuestión en la casilla "missing". Salvo para algún tratamiento posterior de los datos, no hemos modificado este aspecto (sustituyéndolo por ejemplo, a efectos de cómputo por un valor "0"). La realidad es que pensamos que si los maestros no han contestado es porque no desean opinar al respecto debido a desconocimiento, poca comprensión del ítem, u otras cuestiones que no siempre podemos saber.

Por último, señalar que no hemos contabilizado dos ítems generales del cuestionario que, posteriormente a su envío y a partir de las primeras respuestas recibidas, nos dimos cuenta que inducían a confusión. Nos referimos a "Trabajas en el centro desde el año..." y "Antigüedad en el centro...".

Se puede decir, en suma, que se ha considerado prácticamente toda la información proporcionada en los cuestionarios, tanto de tipo cuantitativo, la mayoría, como cualitativo.

Para analizar esta información, empezaremos describiendo las

características generales de la muestra, para entrar posteriormente en aspectos más específicos.

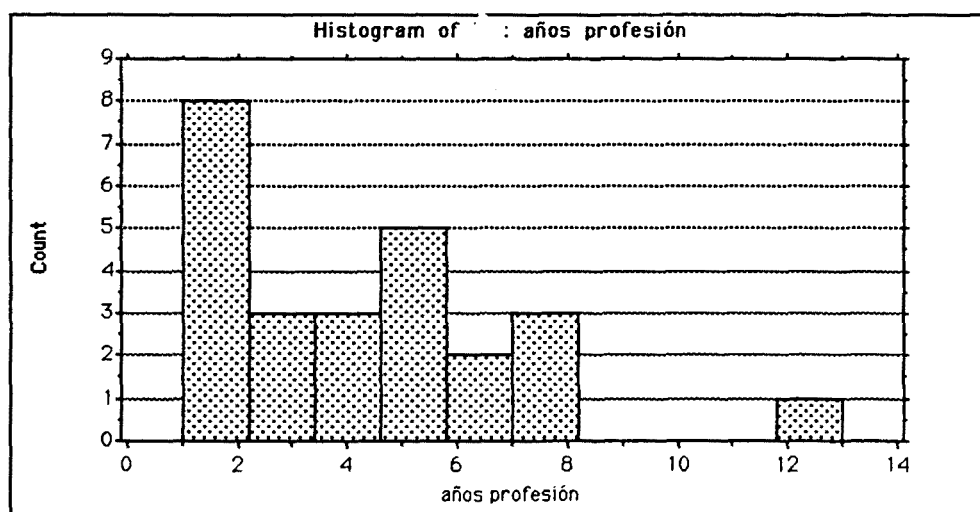
A.5 Características generales de la muestra

Decíamos en un apartado anterior, que hemos recibido 26 de los 84 cuestionarios enviados. Considerando las fechas de envío, de bastante trabajo en el calendario escolar, son bastantes las personas que han respondido a la demanda.

En una primera ojeada, se advierte la homogeneidad general de los respondientes. Todos, menos dos, son mujeres. Es sabida la mayoría de mujeres en los primeros niveles del sistema educativo, así que es lógica tal proporción. Además, la muestra tiene mayoritariamente entre 21 y 30 años (22 de los 26 encuestados). Dos sobrepasan esta edad y una maestra no responde. Esta homogeneidad viene dada, creemos por la población de la que surge la muestra, el "curso puente" de la Facultad de Pedagogía, al que acceden maestras, y maestros, con una cierta experiencia pero bastante jóvenes como para pensar en ampliar su formación y promocionarse.

Existe menor homogeneidad respecto a los años de ejercicio de la profesión. El siguiente cuadro representa gráficamente la distribución de frecuencias (variable x3 en la TABLA DE RESPUESTAS):

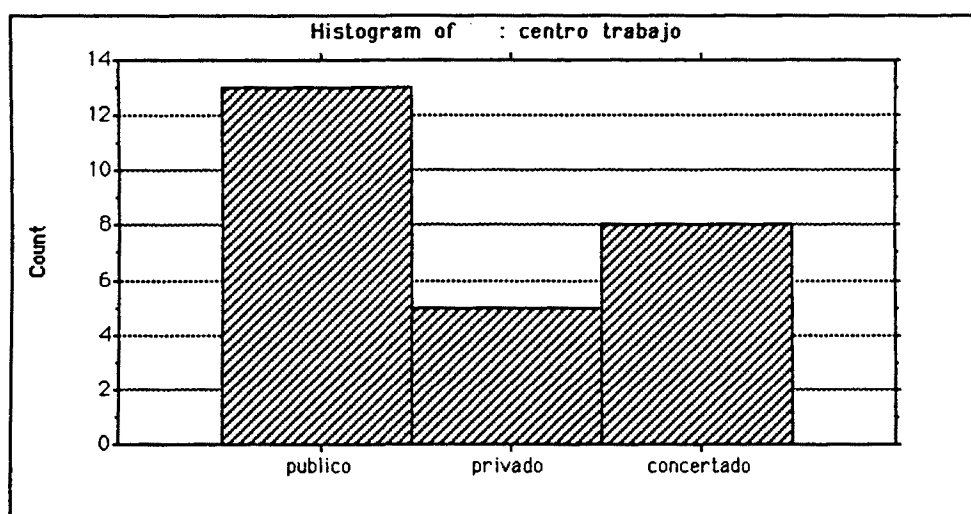
Cuadro nº 1: Distribución de frecuencias de X3: años de profesión



Unicamente 8 de los sujetos ejercen su profesión desde hace 1 o 2 años. Del resto de la muestra, 16 sujetos (1 no contesta) hace entre 3 y 8 años que trabaja como maestro, habiendo un sujeto que hace 12 años que trabaja como tal. En conjunto la muestra presenta pues estos dos bloques: principiantes y experimentados. Compararemos más adelante la opinión sobre la importancia del entorno físico y los aspectos materiales para unos y otros.

Por otro lado, la mitad de la muestra trabaja en centros públicos, y el resto en centros privados o concertados, como se aprecia en el siguiente cuadro (variable x4: centro trabajo):

Cuadro nº 2: Distribución de frecuencias de X4: centro de trabajo

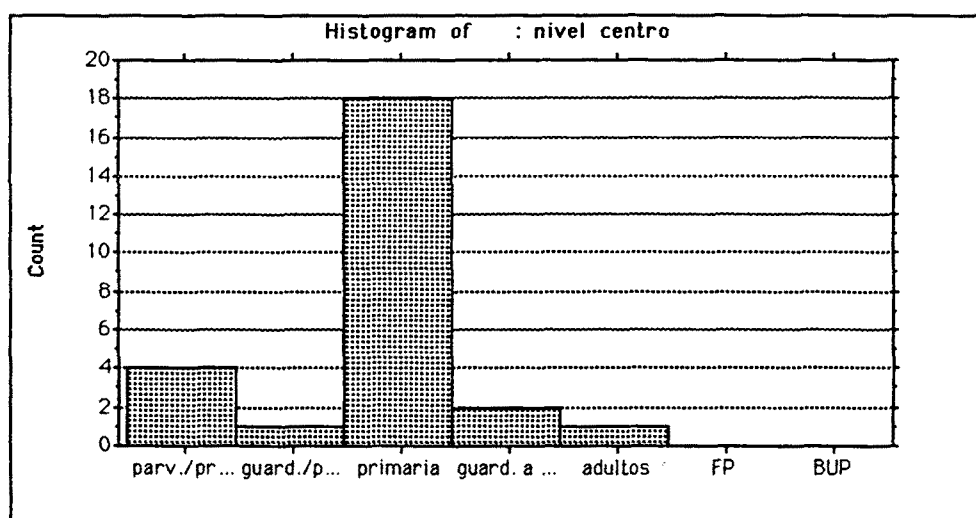


Esta distribución, por pura coincidencia, entre un 50% de centros públicos y un 50% de centros privados o concertados nos parece interesante y representativa de la oferta escolar. Asimismo, utilizaremos más adelante este aspecto diferencial para analizar otras cuestiones y ver si se aprecian diferencias significativas²⁸⁰.

²⁸⁰ Lo que nos interesa es más que nada utilizar una estadística descriptiva, sencilla y simple, que nos permita la reflexión. No queremos pues probar hipótesis, ni establecer asociaciones definitivas entre variables. Es una primera exploración.

Una gran mayoría trabajan en centros de Primaria exclusivamente. Otros tipos de centros, que incluyan etapas diferentes son minoritarios. Tan sólo hay 1 maestra que trabaja en un centro para adultos. Puede apreciarse esto en el cuadro siguiente (variable X168: nivel centro):

Cuadro nº 3: Distribución de frecuencias de X 168: nivel del centro



La mayoría de los encuestados trabaja en centros exclusivamente de primaria (18 sujetos) y el resto en centros que abarcan diferentes niveles educativos. Ha contestado el cuestionario una maestra que trabaja en una escuela de adultos. Aunque el cuestionario está pensado para los niveles iniciales de la escolaridad hemos preferido incluir sus respuestas en el cómputo global, a pesar de las diferencias evidentes desde el punto de vista evolutivo entre adultos y niños, reconocidas por la propia encuestada a la hora de responder a las preguntas.

En los siguientes cuadros, se representa, sucesivamente, la distribución de frecuencias de las variables nº 5, 6, 7, 9, y 164²⁸¹, las tres primeras descriptoras del centro y las dos últimas del trabajo docente de los sujetos de la muestra.

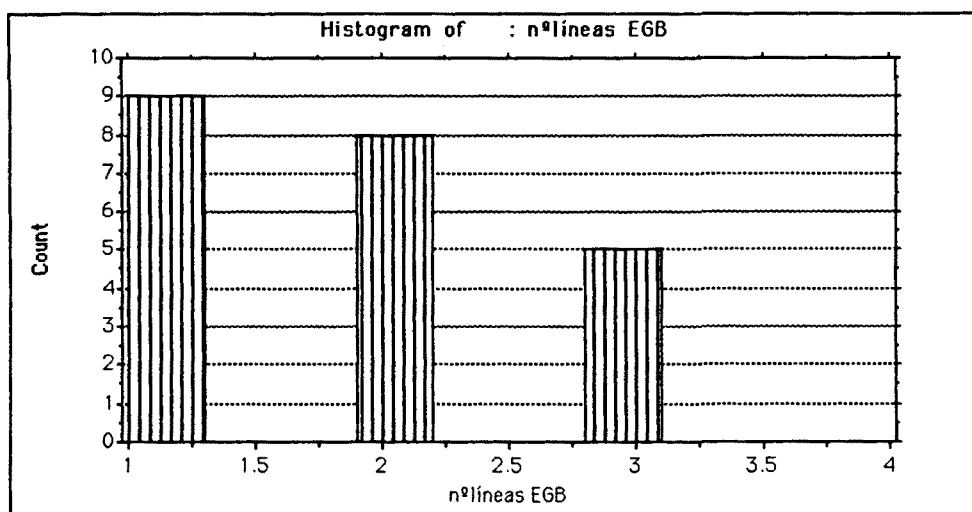
Estas variables son, respectivamente, el nº de líneas de EGB del centro, el número de alumnos del centro, el nº de profesores del

²⁸¹ Esta variable especifica mejor la variable X8, demasiado genérica.

centro, el curso o nivel y las materias específicas, si es el caso, que imparten.

Con estos cuadros y los anteriores quedará caracterizada de forma general la muestra, especialmente en lo que se refiere a datos personales, y de ubicación institucional de los sujetos, como indicábamos en el apartado A.2 de este apéndice. En lo que se refiere a los datos profesionales, nos queda por caracterizar de manera general las formas de trabajo de los sujetos, cosa que haremos al final de este apartado.

Cuadro nº 4: Distribución de frecuencias de X5: nº líneas EGB del centro



Este cuadro nos permite apreciar que la mayoría de centros tienen 2 o 3 líneas de EGB, lo que, en principio, supone una mayor complejidad organizativa y de distribución de recursos, humanos y materiales. Sin embargo hay que señalar que no todos los profesores trabajan en esta etapa (véase cuadro nº 8) y por tanto no necesariamente se ven afectados por esta situación.

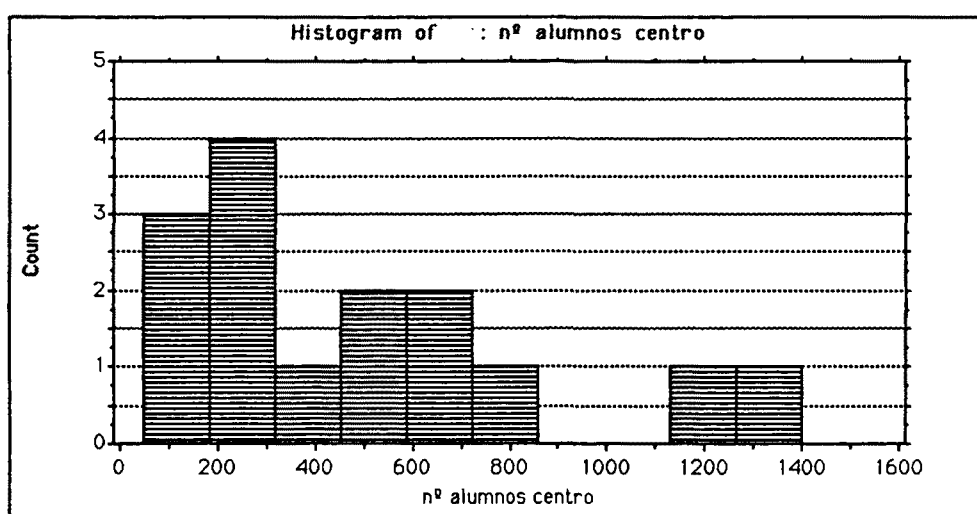
Asímismo pensamos que un mayor número de líneas puede generar tanto mayor abundancia de recursos como mayor rigidez, o falta de flexibilidad en su uso. Este último aspecto no lo hemos podido constatar, ya que no estaba previsto en el cuestionario.

Las variables referidas a los dos cuadros siguientes presentan una peculiaridad, sobre todo la primera de ellas, que nos ha sorprendido. Bastantes sujetos de la muestra no ofrecen datos sobre el número de alumnos de su centro. En concreto, 11 maestros no contestan tal cuestión, lo que supone un 42% aproximado de la muestra. Es una proporción demasiado considerable. Sospechamos que no conocen tal dato, ni siquiera de manera inexacta, entre otras cosas porque su mundo suele centrarse en el aula o en un determinado nivel. Pero este desconocimiento nos parece significativo de la distancia entre su trabajo diario y los niveles directivos y de gestión del centro.

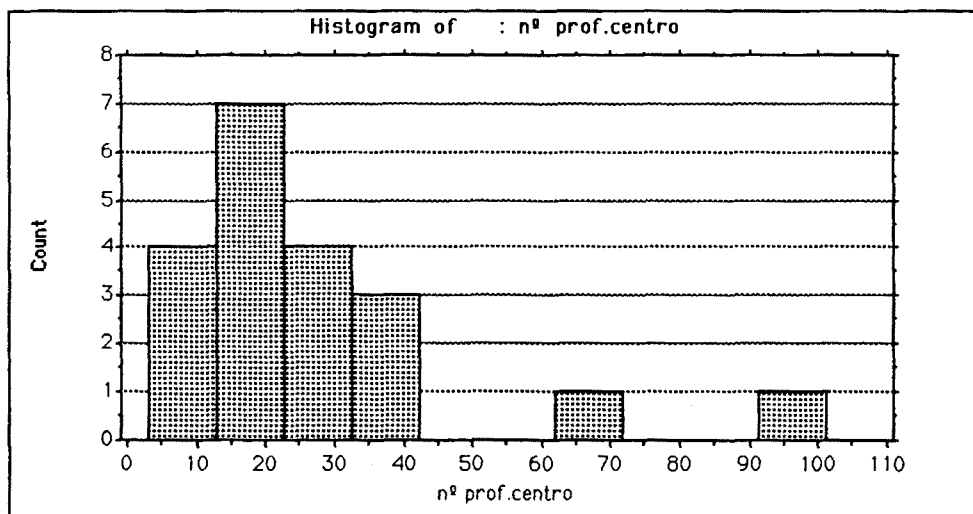
En menor proporción, pero todavía más notorio, es el desconocimiento de 6 encuestados, un 23% de la muestra, sobre el número de maestros que trabajan en su centro. Algunos encuestados han respondido indicando aproximadamente tal dato. Se da la coincidencia, que puede apreciarse fácilmente en la TABLA DE RESPUESTAS, columnas X6 y X7, que coinciden los sujetos que no contestan a las dos cuestiones mencionadas.

Estos son los cuadros que representan las variables X6 y X7:

Cuadro nº 5: Distribución de frecuencias de X6: nº de alumnos del centro



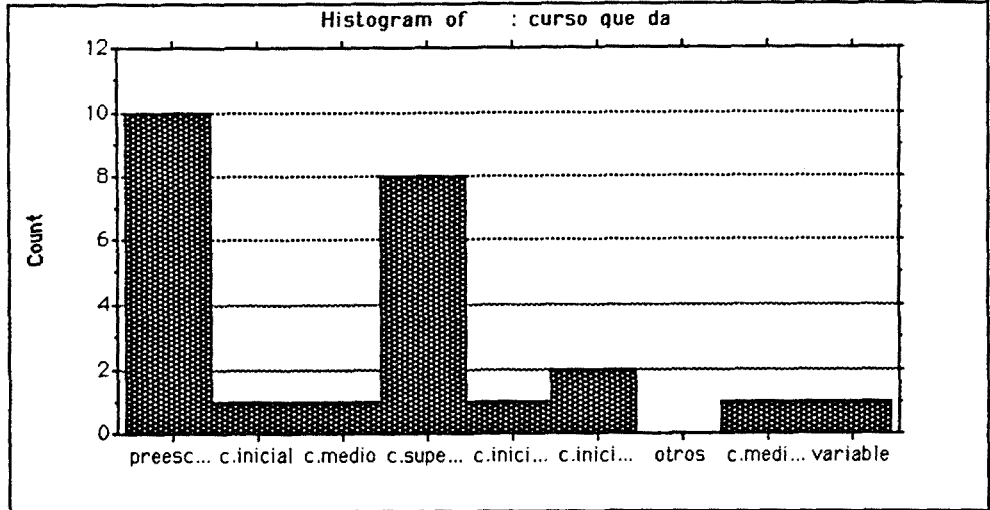
Cuadro nº 6: Distribución de frecuencias de X7: nº profesores del centro



El siguiente cuadro expresa el curso o etapa que imparten los sujetos. Debido a limitaciones de compaginación en la impresión del mismo, damos un listado de las categorías que se han computado, expresadas en las abscisas de la tabla. Estas son, de izquierda a derecha, las siguientes:

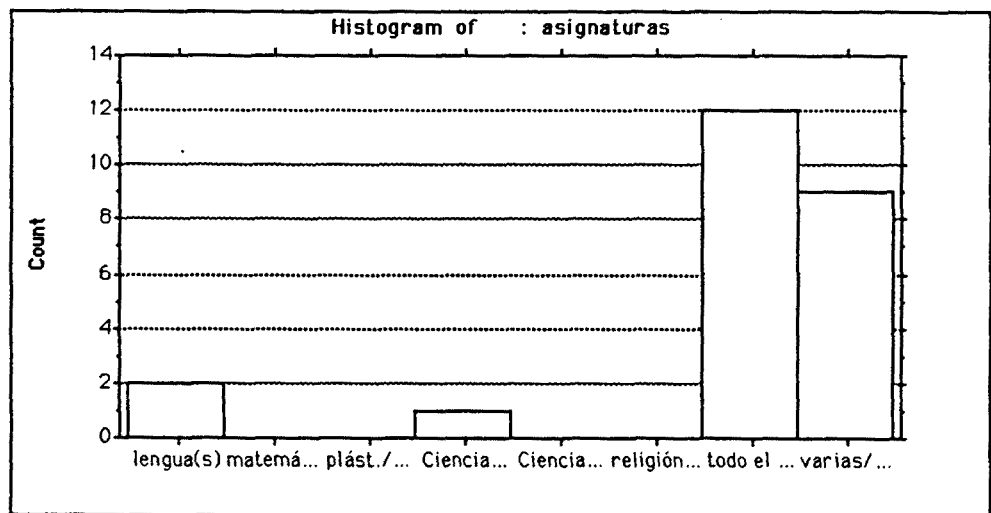
- preescolar/parvulario
- c.inicial
- c.medio
- c.superior
- c.inicial y c.medio
- c.inicial, medio y superior
- otros
- c.medio y c.superior
- variable (según diversos criterios)

Cuadro nº 7: Distribución de frecuencias de X9: curso o etapa



Por último, queda por caracterizar la muestra respecto a las materias o el área que imparten los sujetos:

Cuadro nº 8: Distribución de frecuencias de X164: asignatura que imparte



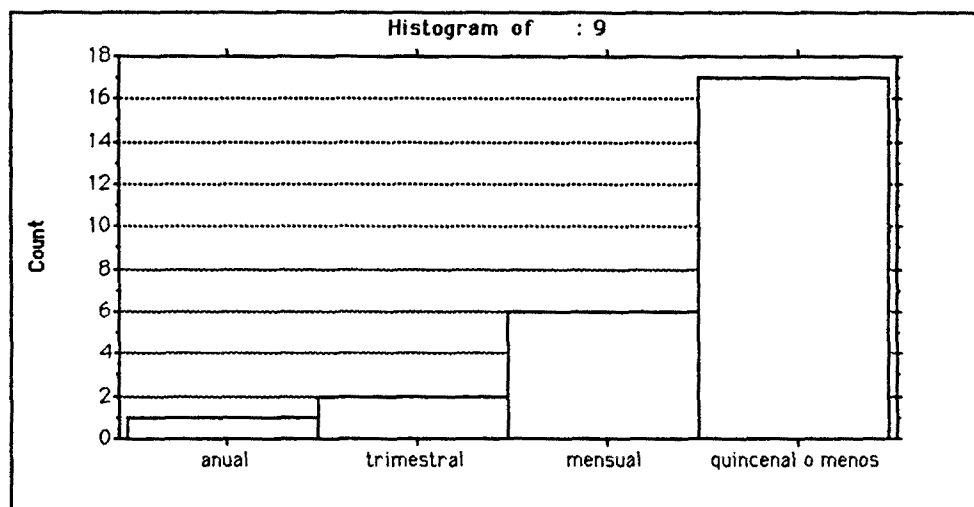
A.5.1 Caracterización general de las formas de trabajo

Para la elaboración de este apartado utilizamos las siguientes preguntas del cuestionario, con este orden:

- pregunta nº 9, sobre la frecuencia temporal de programación
- pregunta nº 10, sobre la posible co-programación con otros maestros
- pregunta nº 8, sobre la importancia concedida a los diferentes aspectos de la programación
- pregunta nº 15, sobre el espectro general de actividades y funciones desempeñadas en relación a su trabajo

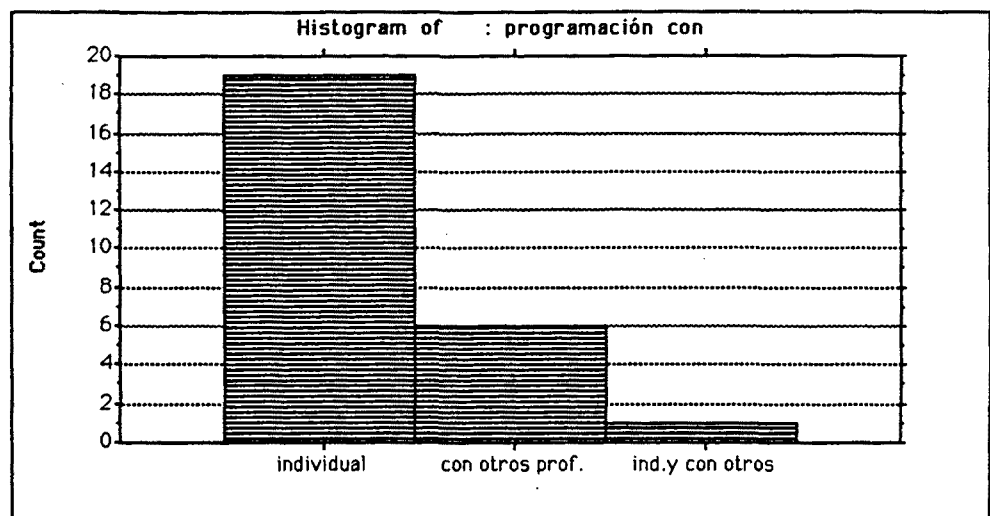
En la primera de ellas, la **pregunta nº 9**, se pedía a los maestros indicaran con qué frecuencia programan su materia o materias, o área, si es el caso. En el cuadro siguiente, se aprecia como la gran mayoría de encuestados indica que lo hace cada quince o menos días. También que el mínimo (1 sujeto) lo hace únicamente una vez al año. Ello no quiere decir que los maestros no planteen de entrada un plan anual de tipo general, ya que la mayoría de los que programan quincenalmente lo hacen a partir de ajustes con el programa anual que también se han marcado (es decir, en la encuesta han contestado marcando tanto el ítem anual como el quincenal). Esta es la proporción mencionada de la muestra:

Cuadro nº9 : Distribución de frecuencias de X9: frecuencia de programación



Nos interesaba asimismo conocer si la elaboración de tales programaciones es o no compartida. En la pregunta n° 10 del Cuestionario los maestros podían contestar uno o los dos ítems: "individual" y "con otros profesores de área o nivel". Este es el resultado general obtenido:

Cuadro n° 10: Distribución de frecuencias de X10: programación con...

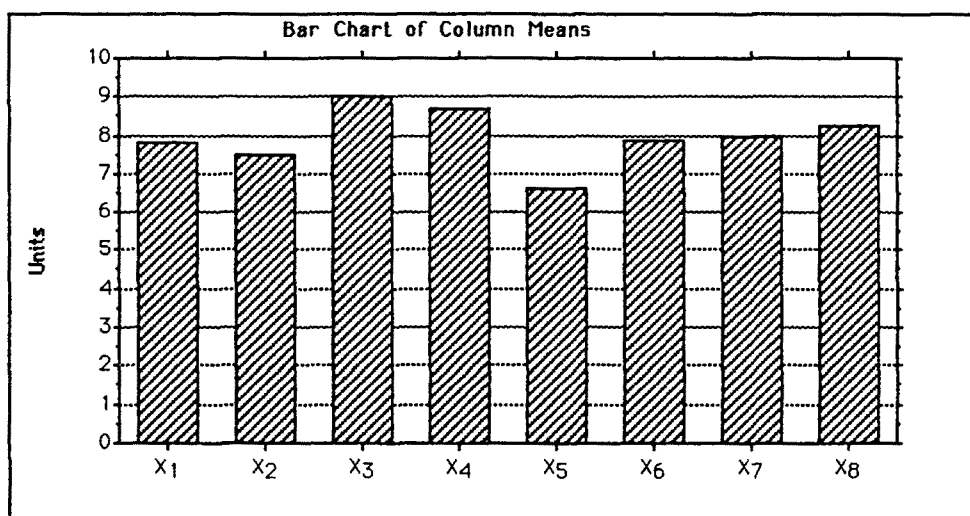


Como puede apreciarse, una gran parte de la muestra, 19 sujetos, programa de manera individual su trabajo en el aula. Unicamente 6 maestros lo hacen con otros compañeros. Al igual que ocurría cuando comentábamos algún otro aspecto en el apartado anterior, las proporciones que resultan en esta cuestión no nos sorprenden. De todas formas, estos modos mayoritarios de trabajo no cuadran demasiado bien con el espíritu de la Reforma, poco proclive a la consideración de "el maestro en su aula" Pero si se quiere cambiar este estado de cosas, que creemos generalizable aunque la muestra es reducida, se ha de facilitar el cambio de actitudes, y la adquisición de competencias para el trabajo en equipo, junto a reformas estructurales y organizativas que permitan poner efectivamente en práctica todo ello.

En lo que se refiere a la importancia concedida a los diferentes

aspectos de una programación, recogidos en los 8 ítems de la pregunta nº 8, estos son los resultados generales, expresados en promedio (x1 corresponde a 8a, x2 a 8b.1, x3 a 8b.2, y correlativamente hasta x8 que corresponde a 8b):

Cuadro nº 11: Medias de los ítems pregunta 8: aspectos de programación



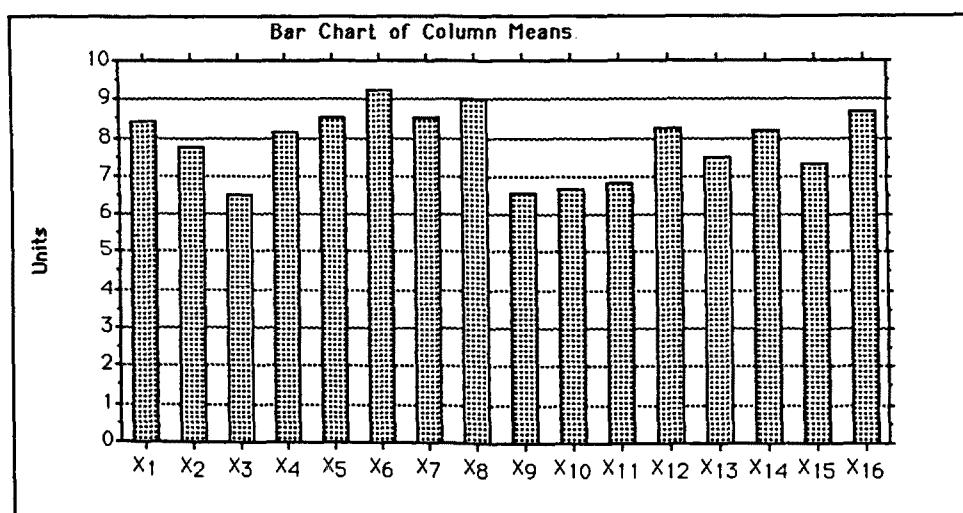
Como puede verse, destacan los ítems X3 y X4 que corresponden, respectivamente a "procedimientos" y "actitudes". Esta cuestión se verá confirmada en el apartado sobre opiniones y valoraciones. También está con promedio alto el ítem x7, "formas de trabajo entre alumnos". En cualquier caso, aquí sí que podemos decir que los encuestados están en línea con la Reforma. El ítem menos valorado, x5, corresponde a la programación de "tiempo/sesiones", seguido, con más de un punto de diferencia por el ítem x6 "espacio/materiales".

En general toda esta pregunta ha sido en promedio, comparativamente hablando, altamente puntuada. De todas formas algunos aspectos no han sido tratados de forma regular. Por ello adjuntamos al final de este apéndice, después de la TABLA DE DATOS y la TABLA DE ESTADÍSTICOS, las DISTRIBUCIONES DE FRECUENCIAS -PREGUNTA 8, a fin de ofrecer elementos de matización al lector.

Para completar la información en esta pregunta, ofrecemos un cuadro que recoge los promedios respectivos de los ocho ítems de la pregunta 8, desglosados entre el grupo de profesores "principiantes" (1 o 2 años de profesión) y profesores "experimentados" (3 o más años de profesión). Resulta por tanto un cuadro con 16 variables. Para su interpretación, debe tenerse en cuenta que las variables impares (x1, x3, etc.) corresponden a los profesores principiantes, mientras que las variables pares (x2, x4, etc.) corresponden a los profesores experimentados. Formando grupos correlativos de dos variables tenemos la información, en el mismo orden que en el cuadro anterior, de los diversos ítems de la pregunta 8.

Es decir: x1 y x2= ítem 8a; x3 y x4= ítem 8b.1; x5 y x6= ítem 8b.2, y sucesivamente hasta x15 y x16= ítem 8b. Este es el cuadro:

Cuadro nº 12: Comparación principiantes-experimentados/media pregunta 8



Como se aprecia, hay diferencia en todos los ítems entre los profesores principiantes y los profesores experimentados. Ello ocurre especialmente, con diferencias promedio de más de 1 punto, en el ítem 8b.1 (x3 y x4 = "conceptos"), mucho más importante para los profesores experimentados. Ocurre en el mismo sentido en el ítem 8d (x11 y x12= "espacio/materiales"). Para matizar estas cuestiones hay que tener en cuenta (véase cuadro nº 1 en páginas anteriores) que en

la muestra 8 maestros son "principiantes" y 17 son "experimentados". El aspecto más homogéneo aparece en el ítem 8c (x9 y x10= "tiempo/sesiones").

De todo ello pueden hacerse varias interpretaciones. Pero, por centrarnos en nuestro tema, nos interesa especialmente la diferencia de consideración acerca de los aspectos espaciales y de recursos entre unos y otros profesores. La experiencia parece que enseña esta cuestión, o, en todo caso, la inexperiencia no permite verla con suficiente claridad, frente a requerimientos más inmediatos y urgentes para el profesor principiante, como son los contenidos, la disciplina, etc.

Nos queda por comentar el tipo de actividades y funciones y su caracterización relativa por parte de los maestros, todo ello correspondiente a la **pregunta nº 15** del cuestionario.

Como en el caso anterior, procederemos ofreciendo en primer lugar una distribución de medias de los 12 ítems de la pregunta 15, para después comparar estos datos entre profesores principiantes y experimentados. Ofrecemos asimismo al final de este apéndice las tablas correspondientes a la DISTRIBUCION DE FRECUENCIA-PREGUNTA 15.

En el primer cuadro de la página siguiente, puede apreciarse que destacan con puntuaciones altas (en promedio) los ítems:

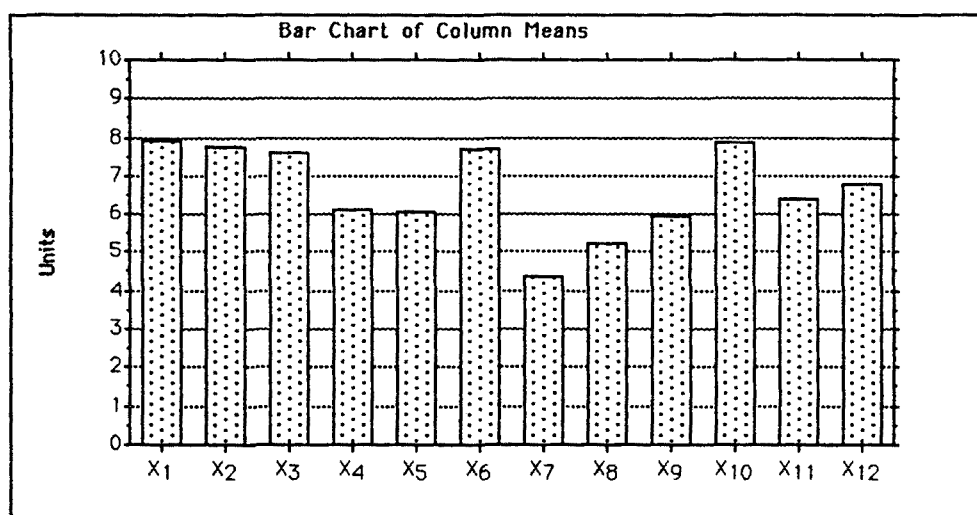
- x1= 15a: "actividades de preparación de la enseñanza"
- x2= 15b: "actividades de enseñanza frente a los alumnos"
- x3= 15c: "actividades orientadoras del trabajo de los alumnos"
- x6= 15f: "actividades de atención personal y tutoría al alumno"
- x10= 15j: "actividades de actualización"

Por tanto el núcleo fundamental son las actividades docentes o didácticas propiamente dichas. Las actividades de actualización (formación, lecturas, cursos, etc.) han sido también muy puntuadas.

Las menores puntuaciones promedio son las de los ítems x7, x8 y x9, que corresponden de manera respectiva, y creciente, a 15g ("tareas mecánicas"), 15h ("actividades de supervisión y vigilancia") y 15i ("actividades de coordinación y gestión en el centro").

El resto de ítems se sitúa en una posición intermedia²⁸². Este es pues el cuadro que representa todas estas cuestiones:

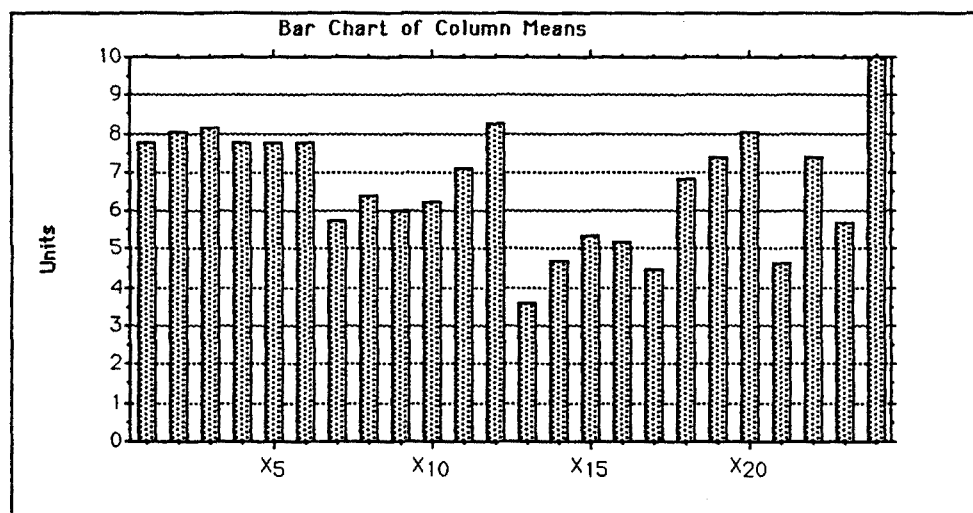
Cuadro nº13: medias de los ítems pregunta 15: actividades y funciones



Por otro lado, resulta interesante comparar los promedios en la misma pregunta a partir de las puntuaciones de profesores principiantes y experimentados.

Como en el caso de la pregunta nº 8, anteriormente comentada, el cuadro siguiente debe interpretarse mediante iguales criterios. Es decir, cada dos columnas corresponde a 1 ítem, y están situadas correlativamente, literalmente, en el orden en que aparecen en el cuestionario. Asimismo, las columnas ^{im} pares corresponden a puntuaciones promedio de profesores principiantes, mientras que las columnas pares a las de profesores experimentados.

²⁸² Hemos de matizar que el ítem x12= 15l ("otros") tan sólo ha sido contestado por cuatro personas, dos de ellas señalando en el mismo su "dedicación familiar". Por tanto, aunque aparece en el cuadro, no puede considerarse relevante.

Cuadro nº 14: Comparación principiantes-experimentados/medias preg.15

Salvo las dos últimas columnas, no relevantes como ya hemos indicado anteriormente, en general destaca la no homogeneidad de los dos grupos de profesores, con algunos casos de diferencias muy apreciables como en 15k ("actividades culturales"), 15i ("actividades de coordinación y gestión") y 15f ("atención personal y tutorial al alumno"), todas ellas a favor de los profesores experimentados, en detrimento de los profesores principiantes. Ello es coherente con la interpretación que hacíamos acerca de la inmediatez y urgencia de ciertas tareas para los que empiezan su trabajo, entonces absorbente, frente a los alumnos.

Tan sólo en un caso, 15h ("actividades de supervisión y vigilancia"), los profesores principiantes superan en promedio a los experimentados, lo que refuerza aun más la interpretación que venimos manteniendo.

En conclusión, parece pues que los profesores experimentados están más disponibles para analizar y matizar bastantes más aspectos que los profesores principiantes, como es lógico suponer. Entre estos aspectos se encuentran los que más nos interesan a nosotros, los espaciales y materiales. Más adelante insistiremos en tal cuestión.

A.6 Datos de formación

Si en los dos apartados anteriores hemos descrito de forma general diversos aspectos de la muestra caracterizables como datos personales, profesionales y de ubicación institucional, ahora queremos describir, también de manera global, algunas cuestiones acerca de la formación recibida o deseada sobre aspectos variados.

Para ello utilizaremos las variables siguientes:

- pregunta sobre "conocimiento del texto de la Reforma"
- pregunta sobre "conocimiento de los diseños curriculares"
- pregunta sobre "conocimiento de las normativas sobre mínimos"
- pregunta nº 1 sobre "formación específica acerca de organización y gestión de espacios, instalaciones y recursos"
- ítem nº 15j sobre "actividades de actualización"
- pregunta nº 16mi sobre un "plan de formación del profesorado"
- pregunta nº 16gen sobre un "plan de formación del profesorado"

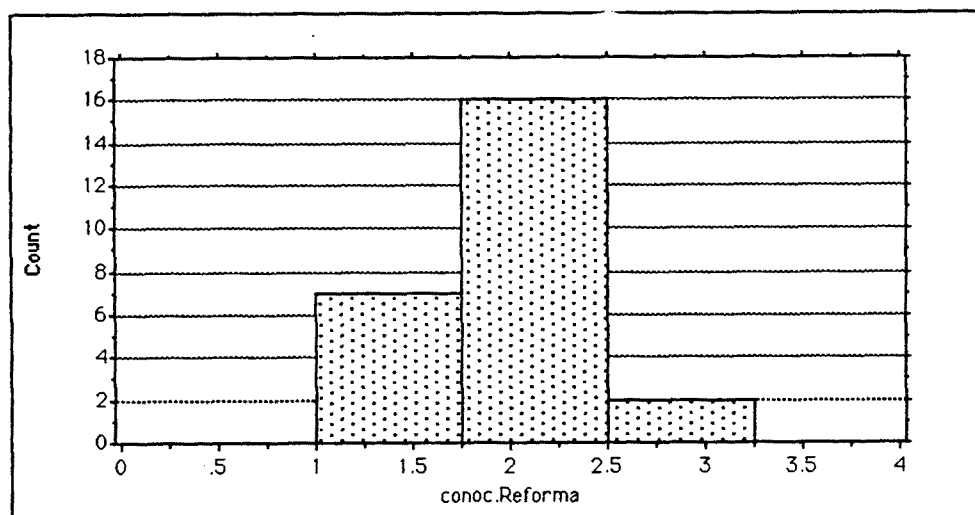
Las tres primeras preguntas, que corresponden respectivamente a las variables x10, x165 y x166 de la TABLA DE RESPUESTAS son variables que aunque se han contestado de forma cualitativa las hemos computado cuantitativamente con el criterio siguiente de asignación:

- "nada" "0"
- "poco" "1"
- "bastante" "2"
- "mucho" "3"

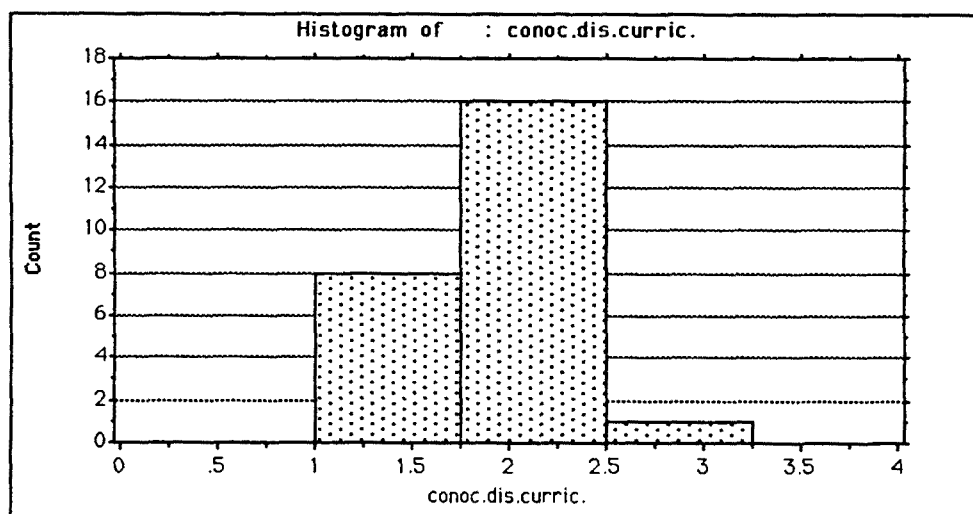
Los tres cuadros de la página siguiente representan la distribución de frecuencias de cada una de ellas, computadas como hemos indicado.

Como puede apreciarse, en cuanto a "conocimiento de la Reforma" y "conocimiento de los diseños curriculares" destaca el número de maestros que indican conocerlo bastante, es decir puntuados "2". En cambio la pregunta sobre "conocimiento de normativas sobre mínimos" el mayor número de maestros indican "poco" (puntuación "1"). Apenas ninguno de ellos indica conocer "mucho" las tres cuestiones. Estos son los cuadros:

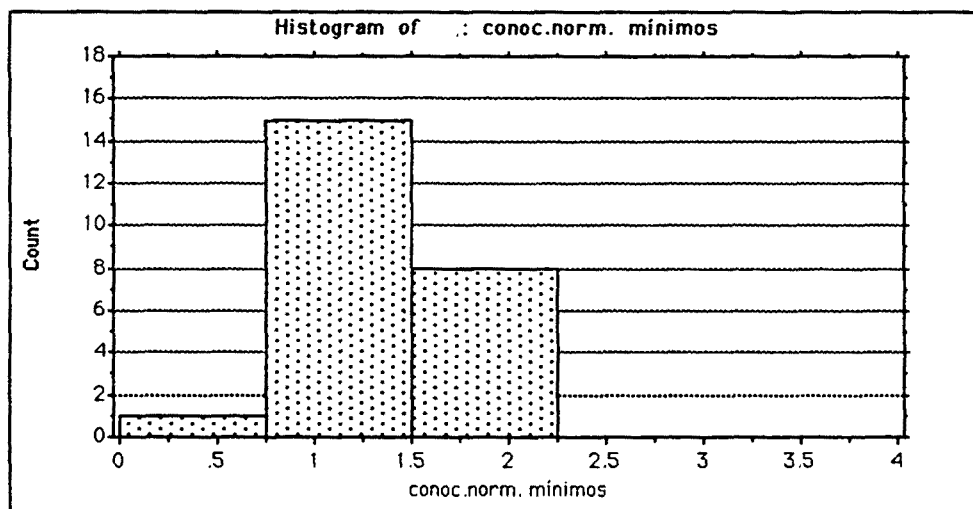
Cuadro nº 15: Distribución de frecuencias de "Conocimiento de la Reforma"



Cuadro nº 16: Distribución de frecuencias de "conocim.de dis. curriculares"

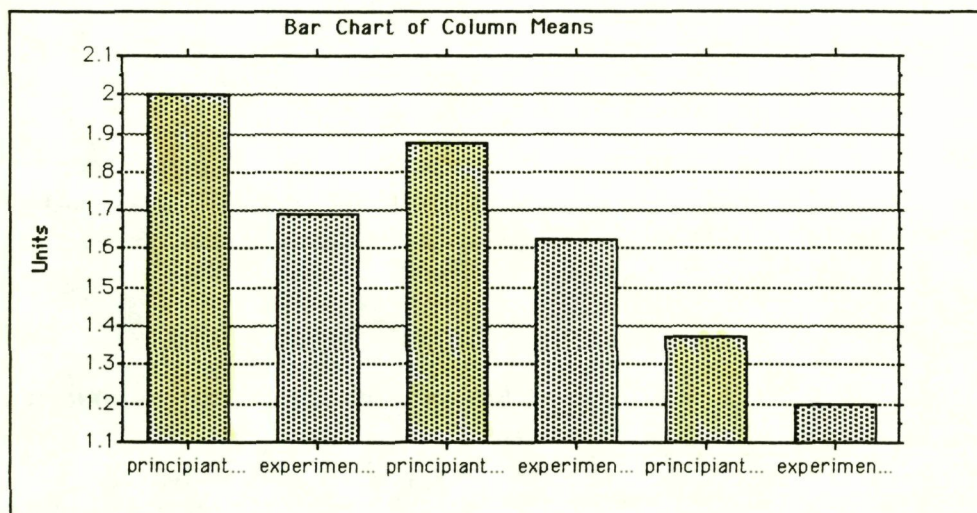


Cuadro nº 17: Distribución de frecuencias de "conocim. normativas mínimos"



Por otra parte, si se comparan estos datos en promedio entre profesores principiantes y experimentados, puede observarse lo siguiente²⁸³:

Cuadro nº18: Comparación princip.-experim./media conoc.Reforma...



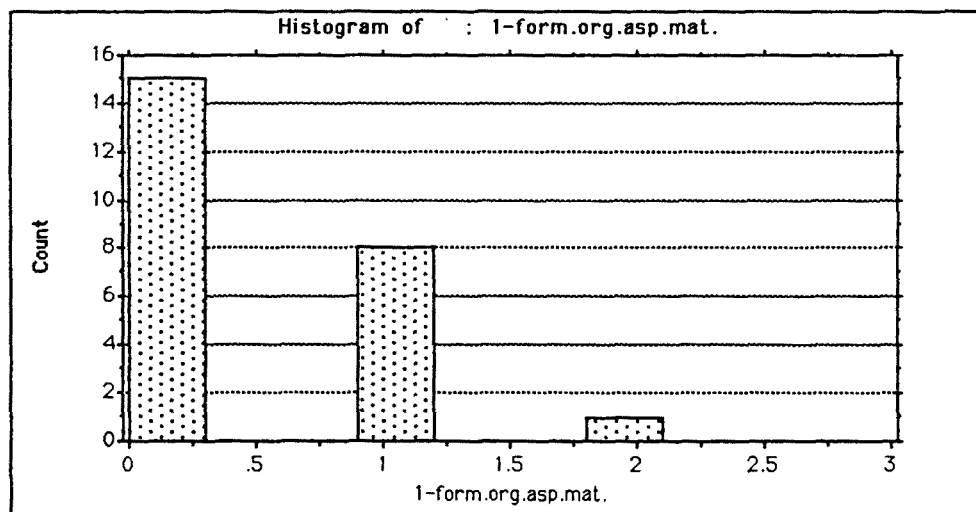
En esta cuestión la superioridad de los profesores principiantes es evidente. Nos parece un dato que podíamos esperar ya que estos profesores han estudiado con mucha probabilidad el texto de la Reforma y sus diversos aspectos en las Escuelas de Formación del Profesorado, mientras que en el caso de los profesores experimentados, más de la mitad de la muestra con 4 o más años de profesión, es probable que no haya sido así.

En lo que respecta a la **pregunta nº 1** del cuestionario, sobre si han recibido "formación específica...", que por otra parte es una cuestión que nos interesa mucho saber, los datos son bastante desalentadores. Más del 50% (15 sujetos) indican no haberla recibido en absoluto y algo más de un 30% (9 sujetos) haber recibido alguna formación. Dentro de estos últimos sólo un sujeto señala haber recibido o adquirido bastante formación al respecto.

Este es el cuadro que refleja tal aspecto:

²⁸³ Las columnas están ordenadas en correspondencia con el orden de las preguntas del cuestionario

Cuadro nº19: Distribución de frecuencias de X1: form.org. asp. materiales



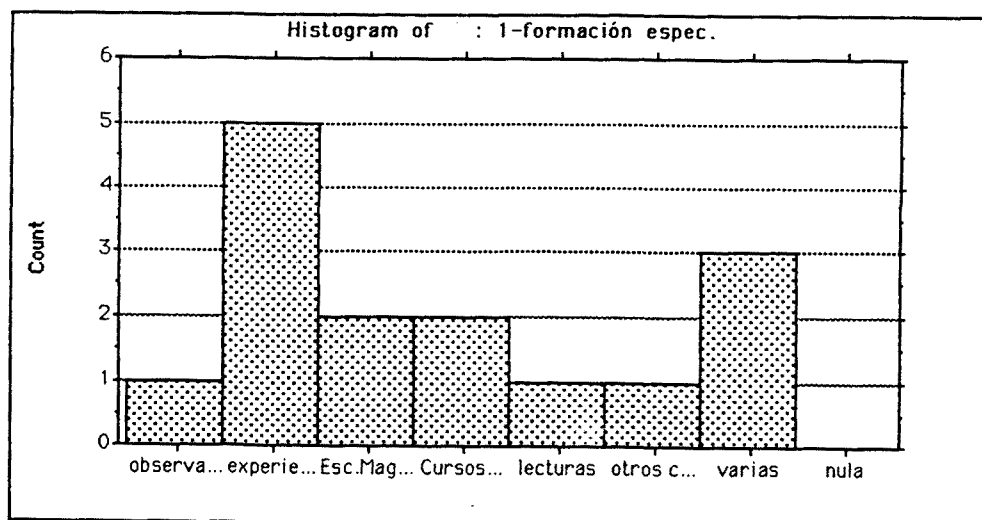
Con objeto de complementar esta información, ofrecemos el cuadro siguiente, referido a los sujetos que sí indican poseer cierta formación específica sobre los aspectos espaciales y materiales (recordemos que son 15 del total de 26). Este recoge las observaciones de los maestros sobre las vías mediante las cuales han adquirido la poca, o bastante, formación al respecto y que nosotros hemos categorizado como sigue:

- mediante *observación*
- mediante *experiencia directa*
- mediante estudios en la *Escuela de Formación del Profesorado*
- mediante *cursos o jornadas*
- mediante *lecturas diversas*²⁸⁴
- mediante las ayudas de *otros compañeros*
- mediante *vías variadas*

En el cuadro puede apreciarse como la mayoría han adquirido esta formación vía experiencia directa, o por combinación de varias vías. Como indican algunos muy expresivamente, "he tenido que espabilar".

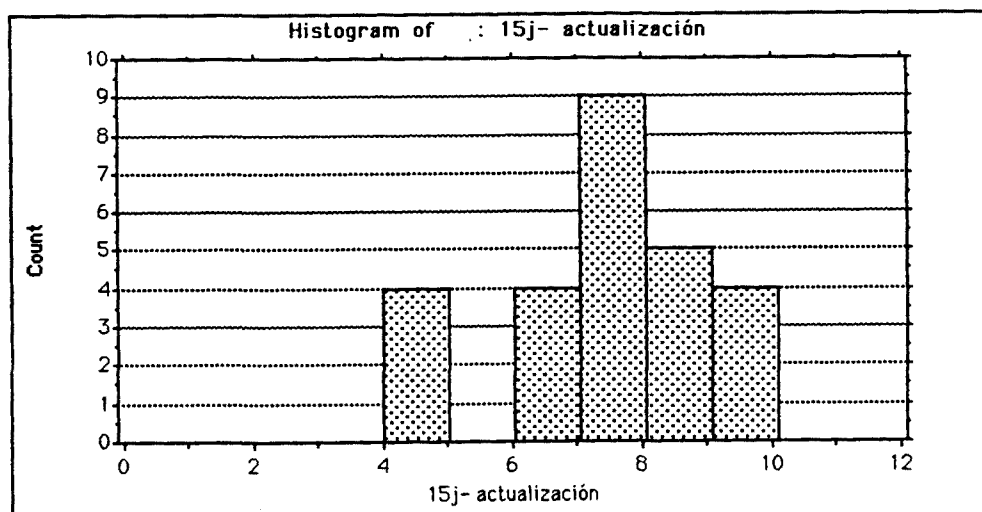
²⁸⁴ Una maestra incluye aquí el temario de oposiciones!

Cuadro nº 20: actividades de formación específica de X1



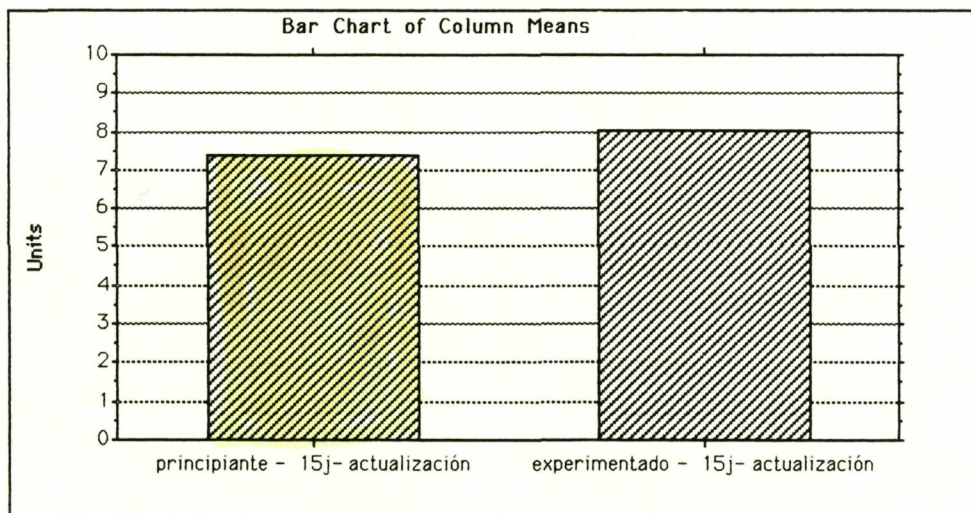
Por otro lado, hemos caracterizado anteriormente la pregunta nº 15, y dentro de ella el ítem 15j ("actividades de actualización"). Aquí únicamente tomamos dicho ítem en solitario para caracterizar su distribución en la muestra. El cuadro siguiente representa tal cuestión:

Cuadro nº21: Distribución de frecuencias de X97: 15j activ.actualización



Como hacíamos antes para toda la pregunta nº 15, comparamos ahora las medias de las puntuaciones de 15j entre profesores principiantes y experimentados. Obviamos el comentario porque ya lo hicimos en aquella ocasión:

Cuadro nº 22: comparación principiantes-experimentados/ activ.actualización



Hay otras dos preguntas, incluidas en la **pregunta nº 16** del cuestionario que no se refieren directamente a la formación recibida o adquirida, sino a los intereses y prioridades de formación de cara a un hipotético "plan de formación del profesorado". La pregunta se subdivide en lo relevante para el sujeto y su opinión acerca de lo que en general opinan los maestros (16mi y 16gen, respectivamente). En ambos casos el número de ítems es el mismo, 11 ítems (de 16a hasta 16k). Asimismo, el número de respuestas al ítem 11, es decir 16k "otras" ha sido bajo, lo cual hace poco relevante las representaciones gráficas, en promedios, que ofreceremos seguidamente.

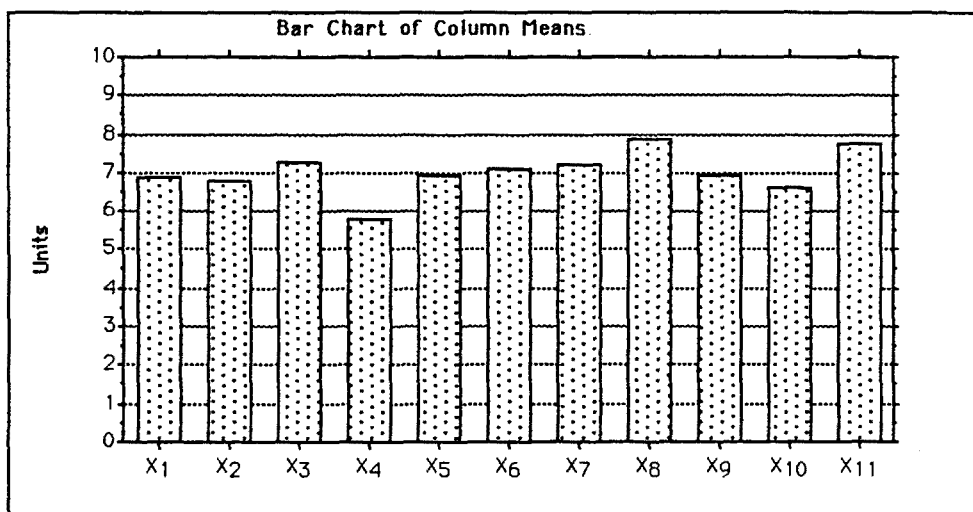
Tanto para una parte como para la otra ofrecemos al final de este apéndice, igual que hemos hecho para otras variables, los conjuntos correspondientes de tablas para todos los ítems de 16mi y de 16gen (DISTRIBUCIONES DE FRECUENCIAS PARA 16mi y PARA 16gen, correlativamente).

Recordamos los ítems correspondientes a la pregunta, que se corresponden en las gráficas siguientes, con el mismo orden de las variables representadas:

- a) técnicas de tutoría (en el cuadro: x1)

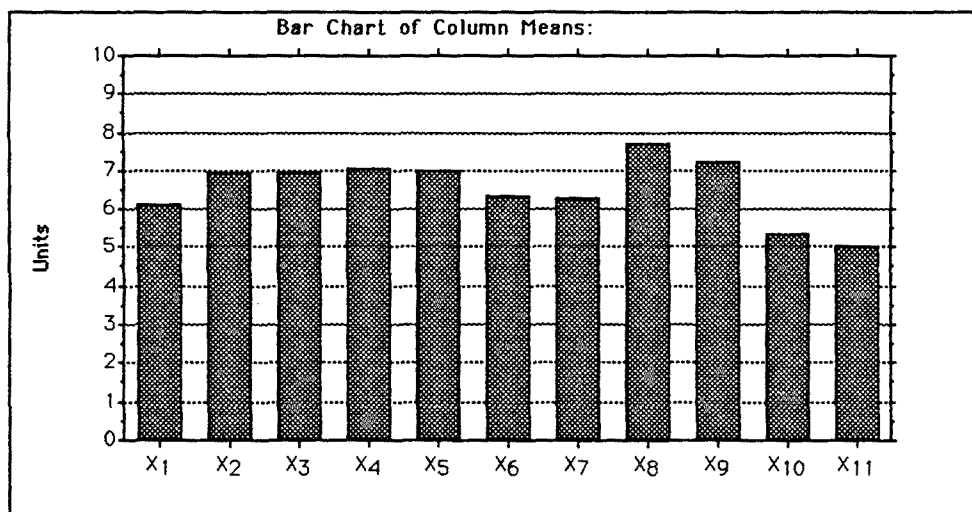
- b) técnicas de estudio (en el cuadro: x2)
- c) dinámica de grupo (en el cuadro: x3)
- d) diseño curricular: hechos (en el cuadro: x4)
- e) diseño curricular: procedimientos (en el cuadro: x5)
- f) diseño curricular: valores (en el cuadro: x6)
- g) observación/evaluación aula (en el cuadro: x7)
- h) didáctica de la materia (en el cuadro: x8)
- i) técnicas de evaluación (en el cuadro: x9)
- j) organización de recursos materiales (en el cuadro: x10)
- k) otras (cuáles) (en el cuadro: x11)

Cuadro n°23: Media ítems pregunta 16mi:"plan de formación del profesorado



Destaca, como se ve, la media correspondiente a x4 y la media correspondiente a x8. El diseño curricular de hechos y conceptos, es en promedio lo menos interesante, o valorado, por los maestros, mientras que la didáctica de la materia es lo más valorado. No hay demasiadas diferencias entre los restantes ítems.

Puede compararse este cuadro con el siguiente, referido a la segunda parte de la pregunta, para los maestros "en general":

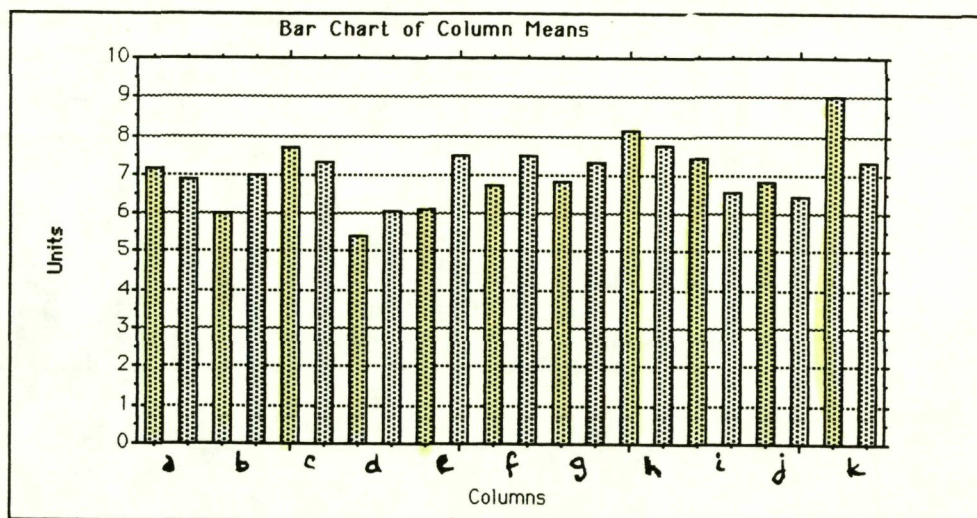
Cuadro n°24: Media ítems pregunta 16gen:"plan de form.del profesorado"

Como puede apreciarse, las proporciones cambian de manera importante entre la consideración general y la consideración para el propio maestro en particular. El caso general coincide sin embargo en el alto promedio de la variable x8 (didáctica de la materia). Podemos decir que una y otra valoración sitúan su centro de interés en las tareas de enseñanza propiamente dichas.

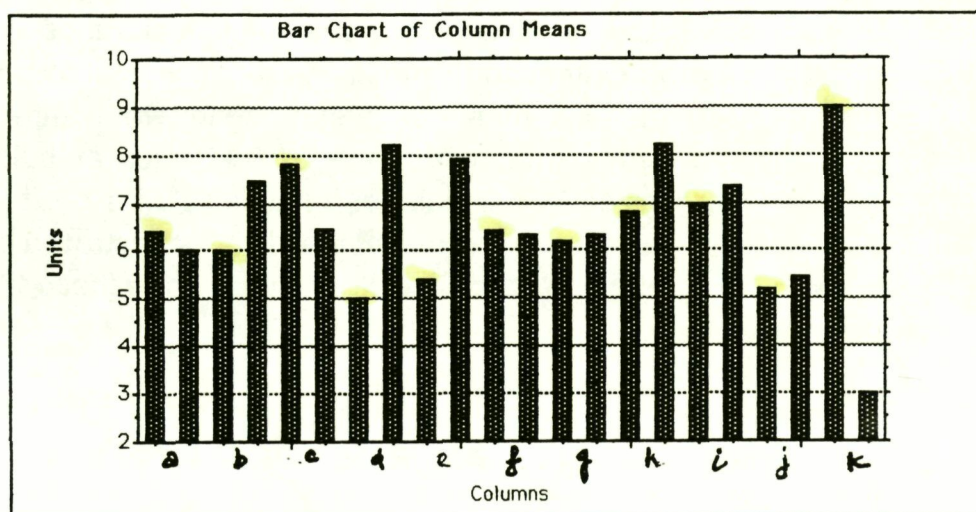
No obstante los 2 primeros ítems correspondientes al diseño curricular, variables 4 y 5, son igualmente valorados en el caso general, pero no el ítem correspondiente a "diseño curricular: valores" (variable x6) que los maestros creen menos relevante para sus compañeros. Destaca también la menor valoración atribuida para el ítem x10 "organización de recursos materiales". Es posible que, en este caso, al conocerse los miembros de la muestra hayan podido detectar entre otros compañeros de su curso un rechazo hacia estas cuestiones.

Si dividimos la muestra entre profesores principiantes y experimentados para comparar los ítems de la pregunta 16 en sus dos versiones, tenemos los siguientes dos cuadros:

Cuadro nº 25: comparación princp.-experim./medias pregunta 16mi



Cuadro nº 26: comparación princp.-experim./medias pregunta 16gen



Como siempre que realizamos esta comparación, los ítems deben leerse de 2 en 2, correspondiendo la primera de ellas a los profesores principiantes y la segunda de ellas a los experimentados.

De la comparación de ambos cuadros, para 16mi y 16 gen, nos interesa destacar los siguientes aspectos. En primer lugar, la escasa coincidencia de valores promedio (salvo un valor del ítem "otras" que no consideramos). Ocurre pues lo mismo que en el caso anterior, cuando comparábamos las distribuciones de frecuencias de una y otra versión de la pregunta 16. Los profesores que han contestado esta pregunta²⁸⁵ "se ven" diferentes a los profesores en general, en sus preferencias de formación.

En lo que respecta a los profesores principiantes, destacan sobre los valores dados por los profesores experimentados los siguientes valores en cada una de las versiones:

- 16a ("técnicas tutoría") tanto para "mi" como para "general"
- 16c ("dinámica de grupo") tanto para "mi" como para "general"
- 16 h ("didáctica de la materia") únicamente en la versión "mi"
- 16i ("técnicas de evaluación") únicamente en la versión "mi"
- 16j ("organización de recursos materiales") únicamente en la versión "mi"

En el resto de ítems, son más altos los promedios de los profesores experimentados. Algunas diferencias a favor de éstos son notables como por ejemplo:

- 16e ("dis. curric.: procedimientos") tanto para "mi" como para "general"
- 16d ("dis.curric.: hechos") únicamente en la versión "general"
- 16h ("didáctica de la materia") únicamente en la versión "general"

Se confirma la idea de sentido común de que los profesores principiantes están más centrados en el tema docente diario, mientras que los profesores experimentados están más abiertos a nuevos aprendizajes ya que "dominan" la vida diaria de la clase.

Respecto al ítem 16j, específico para nuestro tema, veíamos que era más valorado por los profesores principiantes en la versión "mi",

²⁸⁵ Recordemos que la pregunta 16 en su versión general ha sido contestada por 14 de los 26 encuestados, mientras que la versión "mi" lo ha sido por 24 de los 26 encuestados. Esta diferencia debe matizar la interpretación de los datos.

mientras que es algo, pero poco, más valorado por los profesores experimentados en la versión "general". Sin embargo, ambos grupos coinciden en valorarlo mucho más, como ya vimos en la comparación anterior, para ellos mismos que para el profesorado en general.

Con este apartado concluimos la descripción de la muestra en los aspectos de formación de la misma. Hemos visto como siguen apareciendo diferencias interesantes en función de la variable "años de profesión", incluso en los ítems concretos y específicos de nuestro tema.

Situada así la descripción de la muestra en sus diversos aspectos, lo cual sigue la línea que hemos mantenido en nuestra tesis de que el entorno físico es una variable más que juega en el terreno educativo, y que interactúa con otras variables, entramos a continuación en el penúltimo apartado descriptivo, sobre "datos de opinión o valoración", bastante más centrado en nuestro tema.

A.7 Datos de opinión o valoración sobre el entorno físico

Trabajamos en este apartado las siguientes preguntas:

- pregunta nº 2, sobre "aspectos clave para la aplicación de la Reforma"
- pregunta nº 3, sobre "segregación por centros/niveles"
- pregunta nº 4, sobre "importancia de diversos espacios escolares"
- pregunta nº 5, sobre "locales específicos para los maestros"
- pregunta nº 6, sobre "locales específicos para los alumnos"
- pregunta nº 7, sobre "locales necesarios en general para el centro"
- pregunta nº 17, sobre "valoración del E.F. en el propio trabajo..."
- pregunta nº 11, sobre "factores del comportamiento espacial en el aula"
- pregunta nº 12, sobre "importancia del equipamiento... del aula para el aprendizaje de los alumnos"
- pregunta nº 14, sobre "aspectos para decidir la gestión del E.F. del aula"
- pregunta nº 13, sobre "autovaloración capacidad de gestión de dicho equipamiento..."
- pregunta nº 18, sobre "valoración de conceptos funcionales del E.F."

Dividimos esta serie de preguntas en cinco grupos:

- la referida a los aspectos clave para aplicar la Reforma (2)
- las referidas al centro escolar (3,4,5,6 y 7)
- las referidas al aula (11, 12, 14)
- las referidas al papel del E.F. (17) y a la propia capacidad de gestión del mismo (13)
- la referida a la valoración de diversos conceptos funcionales del entorno físico en la educación (18)

A.7.1 Aspectos clave para aplicar la Reforma: preg.2

Esta es una pregunta de tipo general que permite caracterizar lo que piensan los maestros acerca de la importancia relativa de diversos factores para la aplicación con éxito de la Reforma. Hasta cierto punto hay que aceptar las respuestas como válidas, pues ya vimos que el nivel de conocimiento de la Reforma, los textos, orientaciones y normativas que va generando, no es todo lo alto que debiera.

Como puede verse en el cuestionario, la pregunta nº 2 tiene 5 ítems:

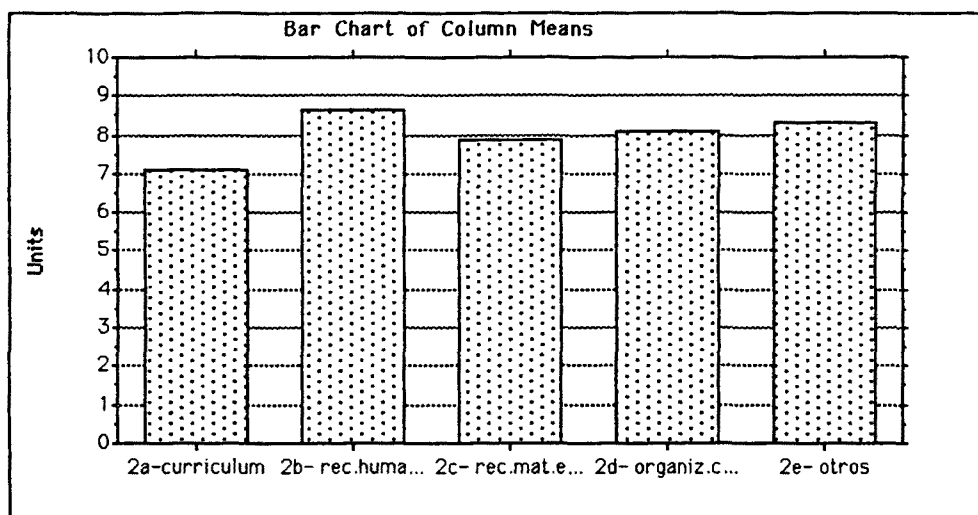
- 2a: "currículum"
- 2b: "recursos humanos"
- 2c: "recursos materiales e instalaciones"
- 2d: "organización del centro"
- 2e: "otros"

Como en casi todos los casos, el ítem "otros" parece resultar innecesario ya que apenas lo han utilizado los maestros. En este ítem, únicamente han puntuado 6 de los 26 encuestados. En cambio los 4 ítems anteriores han sido puntuados por todos los encuestados.

Como hemos hecho antes, no ofrecemos aquí de manera pormenorizada las tablas de frecuencias de todos y cada uno de los ítems de la pregunta, sino que las adjuntamos al final del apéndice, como DISTRIBUCION DE FRECUENCIA- PREGUNTA 2.

Nos interesa fijarnos por tanto en las puntuaciones promedio como aparece en el cuadro siguiente:

Cuadro nº 27: media ítems pregunta 2: Aspectos clave aplic.Reforma



Los maestros destacan, sobre todo los recursos humanos, las personas como primer aspecto clave. Le sigue los aspectos organizativos del centro, los recursos materiales e instalaciones y, apreciablemente por debajo, el currículum (aquí entendido como "programa").

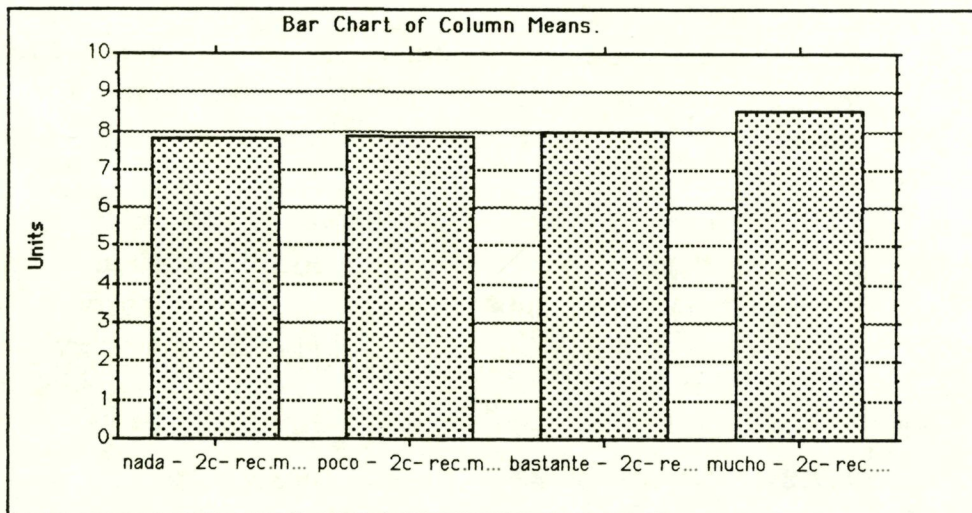
Sin embargo, el ítem "otros" es, en promedio, el más puntuado. Encontramos interesantes los aspectos mencionados por 5 de las 6 personas encuestadas (uno de ellos es poco claro y no lo recogimos). Por ello los ofrecemos. Estos son:

- aumentar la valoración social (no indica si del maestro o de la Reforma; presumimos que se refiere al primero)
- aumentar la formación permanente, la información y el reciclaje, es decir la puesta a punto
- aumentar la colaboración entre maestros y APAs
- "sentir la necesidad", aumentar la motivación por la Reforma entre los propios maestros (seguramente porque "les viene dada")

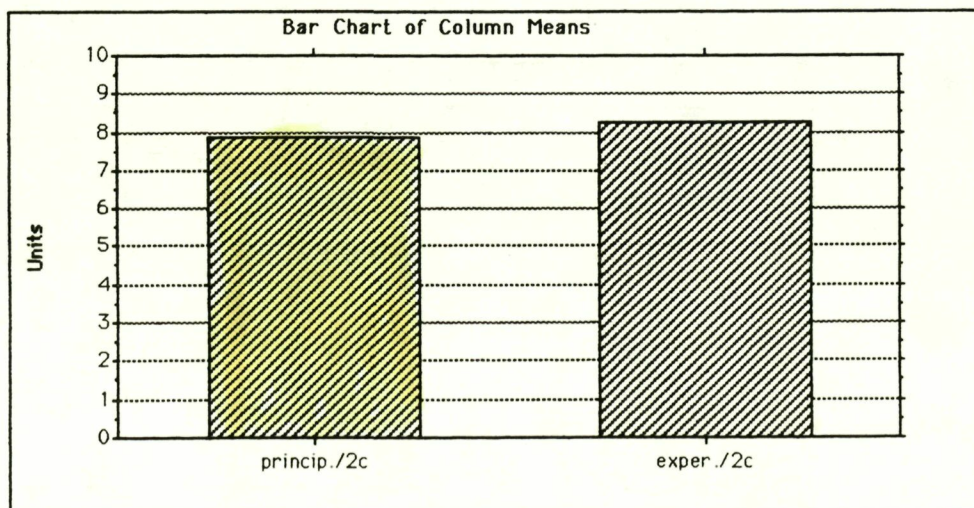
En lo que se refiere al ítem 2c, "recursos materiales e instalaciones", cuya puntuación promedio es muy cercana al 8 como se ha visto antes, podemos relacionarlo con dos aspectos. Por un lado, con el grado de formación en estas cuestiones y por el otro con los años de

profesión. Estos son, respectivamente los dos cuadros resultantes:

Cuadro nº 28: comparación form.asp.mat./aspectos clave aplic.Reforma



Cuadro nº 29: comparación princip.-experim./ asp. clave aplic.Reforma



Aunque con diferencias pequeñas, destaca en el cuadro nº 28 la mayor apreciación de los "recursos materiales e instalaciones" a medida que aumenta el grado de formación en estos aspectos. Está claro que la formación en cualquier área abre nuevas perspectivas en la percepción de la realidad. Así, los maestros más preparados en este punto dan también más importancia al mismo.

De manera semejante, los maestros más experimentados conceden mayor importancia que los maestros principiantes al ítem que nos ocupa, como ha sucedido en otros casos ya comentados.

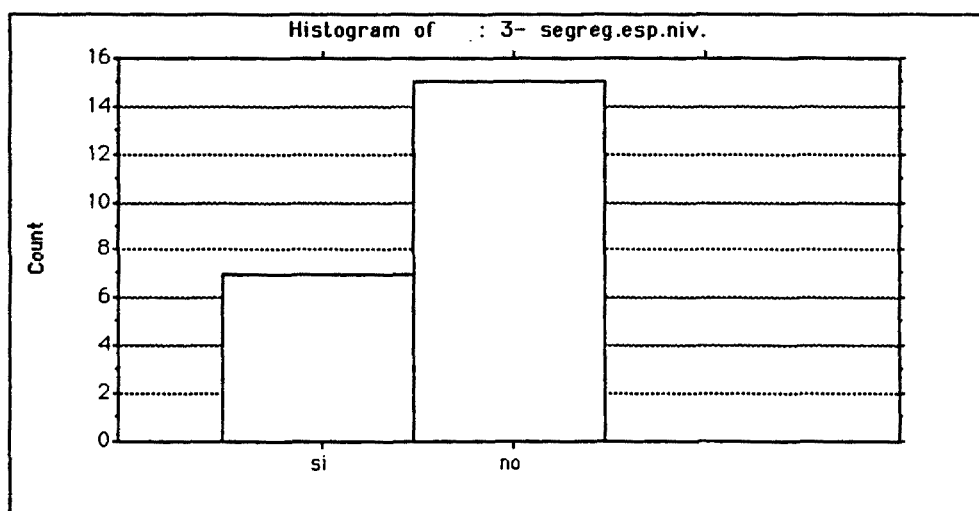
De la interpretación de ambos cuadros puede inducirse la necesidad de mayor preparación o formación, tanto a nivel inicial como permanente de los maestros en todas estas cuestiones, si se quiere aplicar con algunas garantías de éxito la Reforma educativa.

A.7.2 Los maestros y el centro escolar

La primera pregunta en este apartado es una pregunta bastante general acerca de la segregación, o no, de espacios entre etapas educativas. En concreto, se pregunta si las etapas deben ubicarse o no en centros o edificios diferentes y por qué.

Este es el cuadro que refleja sintéticamente las respuestas de los encuestados:

Cuadro nº 30: Distribución de frecuencias preg.3: segregación por centros



La diferencia entre los partidarios de la segregación y los no partidarios de la misma es importante. De los 22 maestros que han contestado, 7 están a favor y 15 en contra de la segregación. Los motivos de unos y otros son de distinta naturaleza²⁸⁶.

Los partidarios de la separación de etapas educativas en centros diferentes esgrimen argumentos como las dificultades de gestión y organización de un centro grande, por las diferentes dinámicas de horarios y de comportamientos, o las dificultades de control

Los partidarios de la no separación en general indican que deben diferenciarse los espacios, ya que las necesidades de los alumnos varían, pero en un mismo centro, y trabajar bien la coordinación entre etapas ya que en sí misma tiene un valor educativo.

Evidentemente la **pregunta nº 3** es una pregunta más bien retórica, ya que el "parque escolar" es el que hay y la renovación más importante de cara a la Reforma no será probablemente ésta (por falta de recursos económicos por ejemplo). Como indica una maestra, "lo más importante es que haya espacios y bien distribuidos", o, como dice otra, "es indiferente, depende de los metros cuadrados disponibles".

La **pregunta nº 4**, plantea una valoración de los diferentes espacios o locales -posibles aunque no siempre reales- de un centro escolar de primaria.

Recordemos que son²⁸⁷: biblioteca (a), laboratorios (b), talleres (c), gimnasio (d), administración y servicios (e), aulas (f), patio y campos de juego (g), sala de profesores (h), despachos de dirección (i), sala de reuniones (j), sala de usos múltiples (k), despachos para tutorías (l), otros (m).

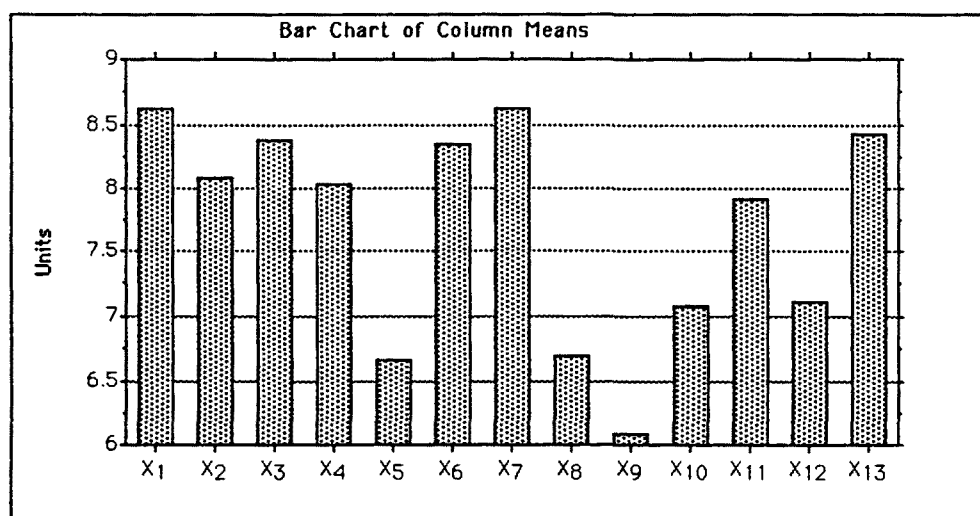
Los cuadros siguientes recogen, respectivamente los promedios de las puntuaciones para cada uno de los 11 ítems de la pregunta (x1 a x11 en los cuadros), y el desglose de los mismos en función de los años de profesión, es decir profesores principiantes y experimentados.

²⁸⁶ Están recogidos en la TABLA DE RESPUESTAS en una columna titulada "Expl. 3", que está situada después de la variables 167.

²⁸⁷ Algunos de ellos, por ejemplo los "despachos para tutorías", los hemos incluido por estar muy en línea con la Reforma.

Como siempre, ofrecemos al final de este apéndice la DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE LA PREGUNTA 4.

Cuadro nº 31: medias de los ítems preg. 4: locales y espacios escolares



Aparecen grandes diferencias entre los ítems. Los más puntuados corresponden a "biblioteca", "patio y campos de juego", y "otros"²⁸⁸, como lavabos, aula de música, aula de informática, auditorio/sala de conferencias, comedores, vestuarios, aulas para trabajo en pequeño grupo, sala de audiovisuales, y departamentos.

Destacan en segundo lugar "talleres" y "aulas", y algo por debajo "laboratorios", "gimnasio" y "sala de usos múltiples".

Rozan el 'notable' la "sala de reuniones" y los "despachos para tutorías", mientras que no llegan al mismo los locales de "administración y servicios", la "sala de profesores" y los "despachos de dirección". Este último ítem casi puede decirse que se ha 'suspendido' dada la tónica general de puntuar casi siempre por encima de 5.

²⁸⁸ Puntuado por 7 del total de encuestados.

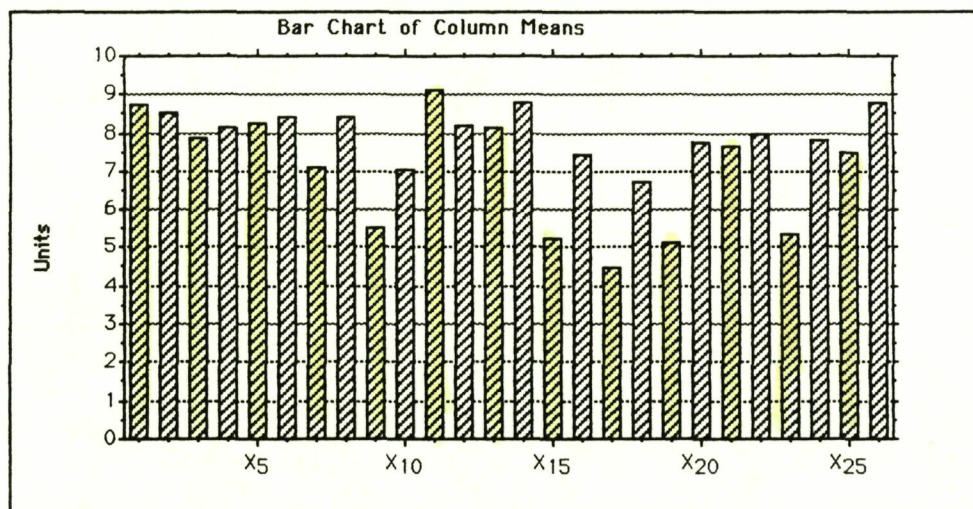
Estos resultados ilustran bien una serie de cuestiones. La primera de ellas es, en general, la mayor valoración de los espacios para alumnos sobre los espacios para profesores.

Este resultado es significativo. No nos parece sólo un indicio de desprendimiento pedagógico, sino también de baja autoestima profesional de los maestros. Véase si no lo que ocurre con la sala de reuniones o los despachos para profesores. La baja puntuación de los locales de administración y servicios (copistería, etc.), se supone que los segundos para el trabajo de los maestros, redondea la cuestión.

En parte sospechando este asunto planteé las preguntas 5,6 y 7 del cuestionario, aunque en realidad me interesaban sobre todo las dos primeras. Más adelante retomaremos el hilo de esta cuestión.

Para comparar ahora los resultados comentados entre profesores principiantes y experimentados, tenemos el siguiente cuadro:

Cuadro nº 32: comparación principl.- experim./ medias pregunta 4



Los profesores principiantes puntúan más los ítems 4a ("biblioteca") y 4f ("aulas"), mientras que los profesores experimentados puntúan más los restantes ítems, destacando, por su diferencia los ítems 4d ("gimnasio"), 4e ("administración y servicios"), 4h ("despachos de dirección"), 4i ("sala de reuniones"), 4j ("sala de usos múltiples") y 4l

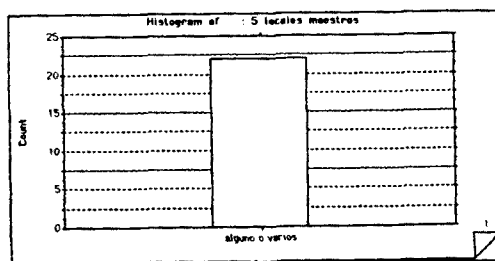
("despachos para tutorías").

Hemos de matizar entonces lo que indicábamos más arriba. Los profesores principiantes puntúan más bajo en espacios "no docentes", cosa que no hacen los profesores experimentados. Quizá los años de experiencia del maestro aumentan también la conciencia de sus propias necesidades profesionales.

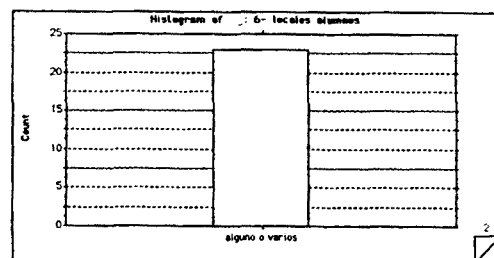
Las preguntas nº 5 ("locales específicos para maestros"), 6 ("locales específicos para alumnos") y 7 ("locales generales del centro") se han planteado de forma abierta en el cuestionario. Nosotros las hemos computado de manera doble, categóricamente (contestan o no hacen) y cualitativamente.

Las variables 31, 32 y 33 de la TABLA DE RESPUESTAS corresponden a la introducción categórica, de tipo general, de las preguntas mencionadas. Los tres cuadros siguientes representan el número de maestros que han indicado alguno o varios locales en cada pregunta:

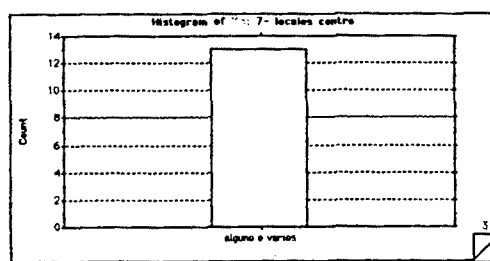
Cuadro nº 33: pregunta 5



Cuadro nº 34: pregunta 6



Cuadro nº 35: pregunta 7



Prácticamente el mismo número de maestros ha indicado alguno o varios locales tanto para ellos como para los alumnos, mientras que una proporción considerablemente menor de la muestra lo ha hecho para el centro escolar²⁸⁹.

Desde un punto de vista cualitativo²⁹⁰, estos son en general los locales mencionados por los maestros en cada una de las preguntas (marcamos con un asterisco las más frecuentes):

Pregunta 5: locales maestros

- aula o aulas
- sala de profesores (alguno la caracteriza como "un lugar tranquilo") *
- sala de reuniones (para el trabajo) *
- despachos (preparación del trabajo, archivo...)
- seminarios o departamentos (para reuniones de área)
- sala de usos múltiples
- despachos para tutorías, recepción de padres...
- taquillas para objetos personales
- comedor (calificado como "digno" por una maestra)
- biblioteca con material para preparar las clases

Pregunta 6: locales alumnos

- aulas *
- patios *
- biblioteca *
- gimnasio
- aulas para trabajo en pequeños grupos
- lugar de reunión, para trabajo o no (calificado como "territorio propio")*
- laboratorios
- talleres
- salas específicas (multimedia, física, idiomas...)

Pregunta 7: locales centro (mencionamos los más específicos)

- sala de actos (para teatro, festivales) *
- salas de padres
- despachos tutorías

²⁸⁹ Quizá la pregunta no ha sido bien formulada en el cuestionario, pero la mayoría de los que la han contestado repiten lo dicho en las dos preguntas anteriores.

²⁹⁰ Los datos están recogidos en las dos últimas páginas de la TABLA DE RESPUESTAS.

- oficinas, secretaría *
- comedor
- copistería
- espacios de almacenamiento (de vestuario, audiovisuales, música...)

Resulta llamativo el contraste entre las puntuaciones de la pregunta 4, en la que aparecen varios de los locales mencionados, y la aparición de locales no mencionados en dicha pregunta (en "otros") en las preguntas siguientes.

Nos llama la atención que en lo que respecta a los locales específicos para maestros, vemos una mayor insistencia en lugares propios, sean de trabajo o descanso. Igual fenómeno aparece cuando los maestros mencionan locales específicos para alumnos. Ambos aspectos nos parece que van en la línea de reforzar un uso más personalizado y flexible de la escuela, y caracterizan también los deseos de los maestros frente a la penuria espacial y material en que a menudo se mueven.

A.7.3 Valoraciones sobre el aula

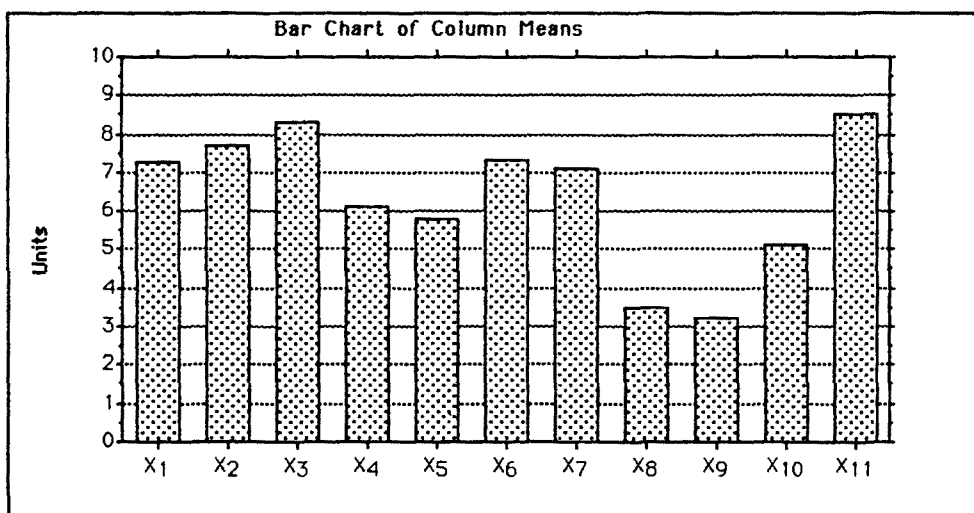
Como indicábamos en el apartado A.7, utilizaremos para describir las valoraciones del entorno del aula los resultados obtenidos de las preguntas 11, 12 y 14 del cuestionario.

La **pregunta nº 11**, intenta detectar las opiniones de los maestros sobre los factores que influyen en el comportamiento espacial en el aula, tanto de ellos como de sus alumnos.

Para una consulta pormenorizada de los resultados remitimos a la **DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE LA PREGUNTA 11**.

Este es el resumen gráfico de los promedios de los 11 ítems de la pregunta.

En el mismo, destacan por su baja puntuación promedio los ítems x8 (11h) y x9 (11i), que corresponden a los factores "sexo de los alumnos" y "comportamiento de otras clases en la escuela":

Cuadro nº 36: media de los ítems preg. nº 11: factores comp.espacial

El primer caso nos ha sorprendido en parte porque conocemos estudios que relacionan esta variable con el comportamiento espacial. Quizá estos estudios no tienen en cuenta otras variables más importantes que modificarían los resultados obtenidos. Así que si los maestros indican que es poco importante es porque, en relación a otras, como las que aparecen en el cuestionario, tienen realmente poca importancia.

Respecto a la no influencia, o poca influencia, del comportamiento de otras clases en la escuela, no nos ha sorprendido tanto el resultado ya que confirma la idea de que "cada clase es un mundo". Ello se refuerza con que tampoco la variable x10 (11j) referida a las normas institucionales de la escuela, ha sido puntuada alta, sino tan sólo con un "5". Maestro-alumnos-aula forman un sistema compacto.

En cambio la variable más puntuada (por encima de "8") ha sido la x3 (11c), referida a la metodología y estilo docente del propio maestro, junto a la variable x11 (11k), referida a otros factores (los 4 maestros que indican algo en este ítem, mencionan la distribución del mobiliario, la manera de ser del maestro, la opinión de la dirección y el tipo de contenido presentado).

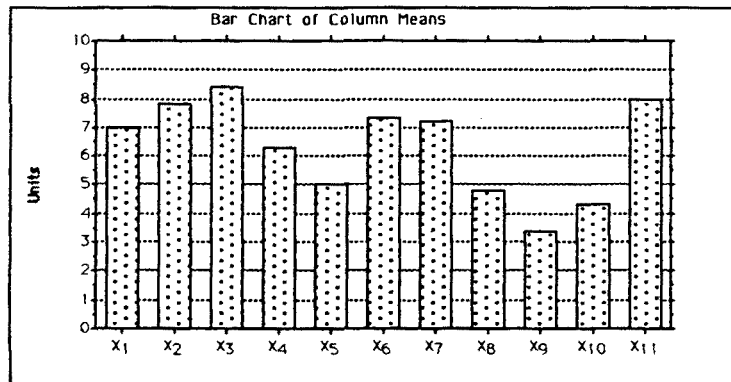
Las variables x1, x2, x6 y x7, referidas a la "cantidad de recursos", el "tipo de grupo de alumnos", sus "diferentes maneras de ser" y su "edad" ²⁹¹ rozan o superan la puntuación "7".

Predominan pues las puntuaciones de los ítems "personales" sobre los ítems institucionales o materiales.

Estos resultados no pensamos que contradigan la tesis que hemos propuesto. Lo importante del entorno físico no es el entorno físico en sí sino qué reglas y significados le atribuyen los sujetos que lo utilizan. Los maestros naturalizan algo esta cuestión al valorar bastante lo de las "maneras de ser". Nosotros pensamos que aunque esto puede influir, lo que realmente se hace, se aprende a hacer, en un entorno institucionalizado y siempre social como es la escuela no es siempre lo que "apetece", sino lo que "toca".

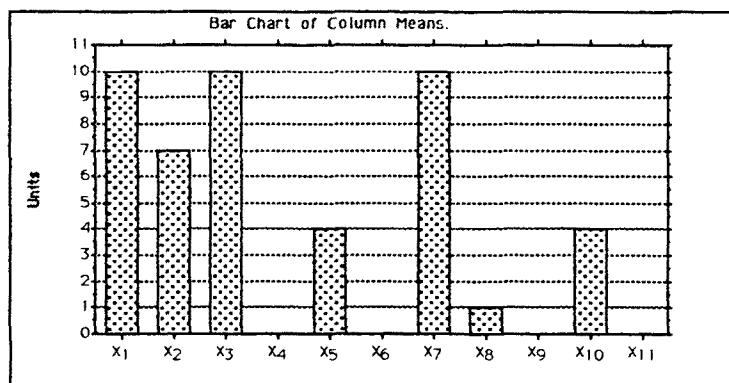
De cara a profundizar algo más en este aspecto, ofrecemos el siguiente cuadro en función del nivel de enseñanza de los maestros encuestados, por si se aprecia alguna diferencia entre los niveles iniciales y superiores:

Cuadro nº 37: factores del comp. espacial según nivel de escolaridad PREESCOLAR/PARVULARIO

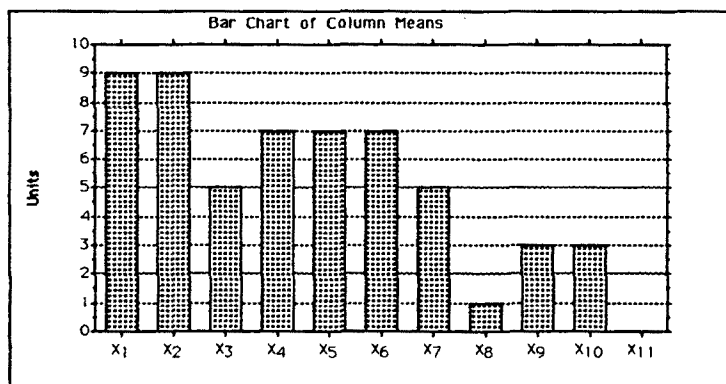


²⁹¹ La variable edad también ha sido correlacionada con el comportamiento espacial en el aula, junto al sexo y la personalidad del sujeto en diversos estudios (ver HEIMSTRA Y MC FARLING (1974)).

**Cuadro nº 38: factores del comp.espacial según nivel de escolaridad
CICLO INICIAL**



**Cuadro nº 39: factores del comp.espacial según nivel de escolaridad
CICLOS MEDIO Y SUPERIOR**



Llama la atención en primer lugar que los maestros de preescolar han puntuado todos los ítems, mientras que los maestros de ciclo inicial han puntuado 7 de los 11 ítems de la pregunta. Los maestros de ciclo medio y superior dejan de puntuar el ítem "otros".

En principio, se confirma lo que hemos dicho en otra parte de este trabajo de que el nivel preescolar es el más preparado, o consciente de las cuestiones espaciales. Estos son los ítems más puntuados en

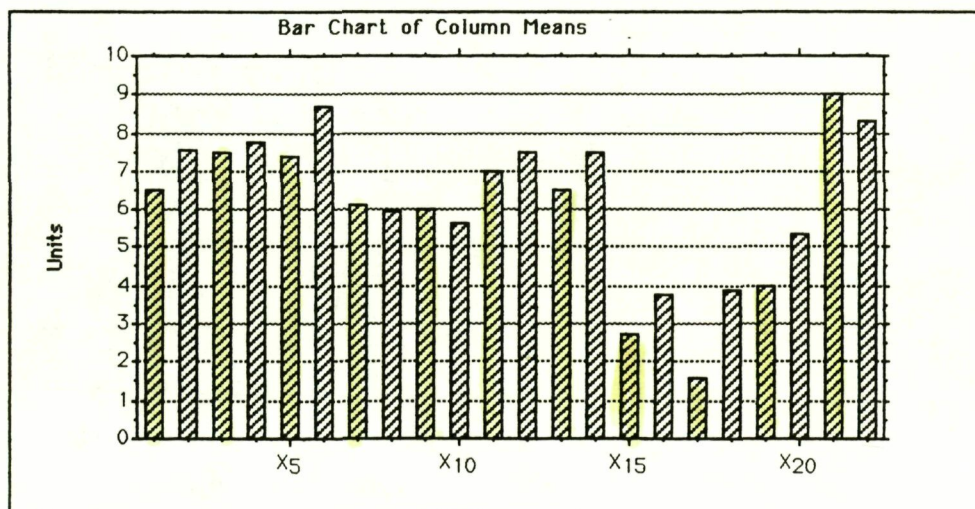
preescolar: cantidad de recursos, tipo de grupo, metodología docente, maneras de ser de los alumnos.

Los maestros de ciclo inicial puntúan al máximo (promedio "10") los ítems: cantidad de recursos, tipo de grupo, y edad de los alumnos. Puntúan a su vez muy bajo el ítem "sexo de los alumnos", más de lo que lo hacen a su vez los maestros de preescolar.

Los maestros de ciclo superior coinciden asimismo con los dos grupos anteriores en puntuar más alto los ítems: cantidad de recursos y tipo de grupo. Pero incluyen ya en segundo lugar las pautas familiares previas, la historia escolar del grupo de alumnos y las maneras de ser de los mismos. La inclusión de la "historia escolar" (en promedio 2 puntos por debajo en el nivel preescolar, y 3 puntos por debajo en el nivel inicial) es significativa en nuestra opinión, pues refleja la *socialización espacial* realizada en la escuela.

Ofrecemos a continuación un último cuadro para la pregunta 11 en función de los años de profesión de los maestros, como hemos hecho en otros casos:

Cuadro nº 40: princip.-experim./pregunta 11: factores comp. espacial

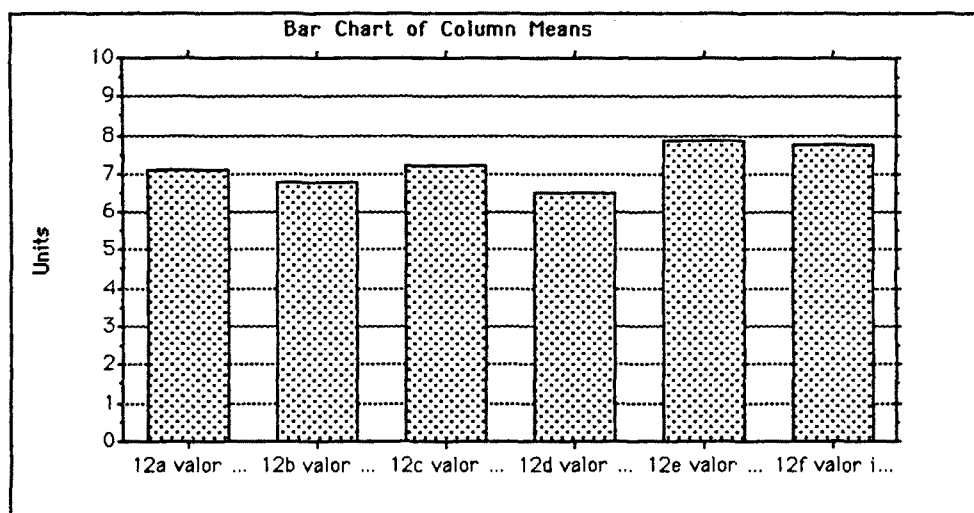


Simplemente destacaremos las mayores puntuaciones promedio en todos los ítems de la pregunta por parte de los profesores

experimentados, excepto en dos ítems en que la proporción se invierte a favor de los profesores principiantes: los referidos a las pautas familiares previas de los alumnos y a la historia escolar del grupo de alumnos. Ya vimos antes la incidencia del nivel de escolaridad en estos aspectos. Únicamente añadiremos el importante contraste en los ítems referidos a la metodología y estilo docente y a el comportamiento de otras clases en la escuela, más puntuados por los profesores experimentados que por los principiantes.

En lo que respecta a la **pregunta nº 12**, sobre la valoración del equipamiento, disposición y materiales del aula para el aprendizaje de los alumnos, ofrecemos el siguiente cuadro que resume las puntuaciones promedio en cada uno de los 6 ítems de la pregunta²⁹²:

Cuadro nº 41: media ítems pregunta 12: valoración equipamiento...



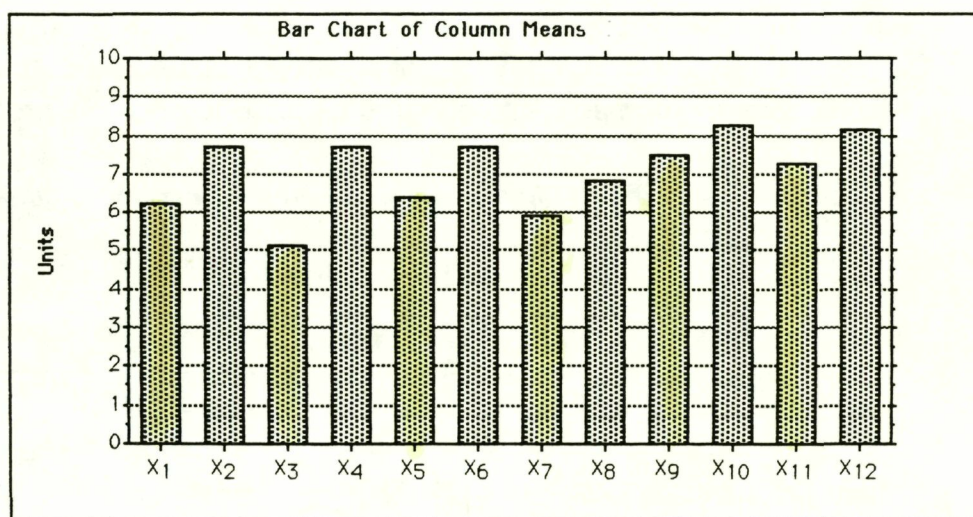
No aparecen diferencias apreciables entre los diversos ítems. Únicamente nos parece relevante destacar la mayor puntuación promedio de los ítems 12e ("espacios de trabajo") y 12f ("instalaciones expositoras").

En cambio sí aparecen diferencias significativas si analizamos esta pregunta en función de los años de profesión.

²⁹² Como siempre, la DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS PREGUNTA 12, al final del apéndice.

Así, en todos los ítems de la misma puntúan más alto, en promedio, los profesores experimentados que los profesores principiantes. En cuanto a contraste, destaca especialmente el ítem 12b: "utensilios", y en segundo lugar, el ítem 12a: "materias primas". El cuadro siguiente representa estas cuestiones:

Cuadro nº 42: princip.-experim./media ítems preg.12: valorac.equip.



Otra vez, pues, se detecta la mayor capacidad de los profesores experimentados para apreciar mayor número de matices en el entorno de su trabajo.

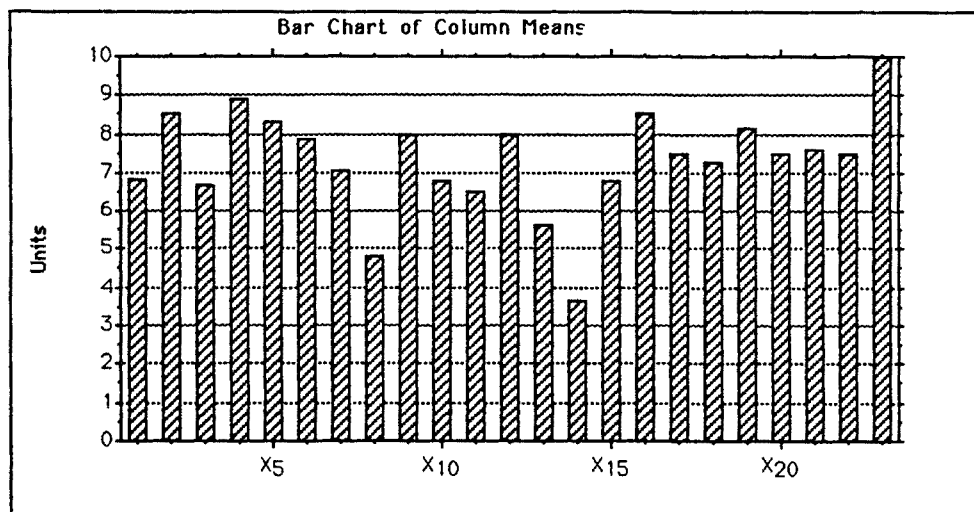
La **pregunta nº 14** busca detectar los aspectos que el maestro considera importantes a la hora de gestionar la disposición de materiales y recursos del aula. Es una de las dos preguntas más largas del cuestionario, pues tiene 23 ítems.

El siguiente cuadro ofrece el promedio de las puntuaciones obtenidas. Puede observarse que alcanzan un promedio superior a "8" los ítems 2, 4, 5, 16, y 19, correspondientes a: "variedad", "accesibilidad para los alumnos", "progresividad", "utilidad práctica" y "posibilidad de uso colectivo". Por otro lado son puntuados por debajo de "5" los ítems 8 y 14, "estética" y "moda entre los alumnos" respectivamente²⁹³. Algo

²⁹³ ¿La escuela es "algo aparte"?

más de "5" puntúa el ítem 13 "sentimiento de confort"²⁹⁴.

Cuadro nº43: media de los ítems preg.14: val. asp. gestión material...



Puede ser interesante detectar alguna diferencia de valoración entre profesores principiantes y profesores experimentados, como hemos hecho en otras ocasiones. Ofrecemos pues en las páginas siguientes dos cuadros, correspondientes a uno y otro grupo de profesores, para la pregunta nº 14.

De su apreciación podemos destacar algunas cosas:

- la puntuación menor de "5" en el ítem 14 ("la moda...") en ambos grupos de profesores ("3" los principiantes, "4" los experimentados)
- las puntuaciones menores de "5" en los ítems 8 y 13 ("estética" y "sentimiento de confort") entre los profesores principiantes, mientras que los profesores experimentados los "aprueban"
- el ítem 4 ("accesibilidad") es uno de los que puntúa más entre los profesores principiantes y experimentados
- el ítem 1 ("cantidad") es ligeramente "aprobado" por los profesores principiantes, mientras que es bastante valorado ("7") por los experimentados

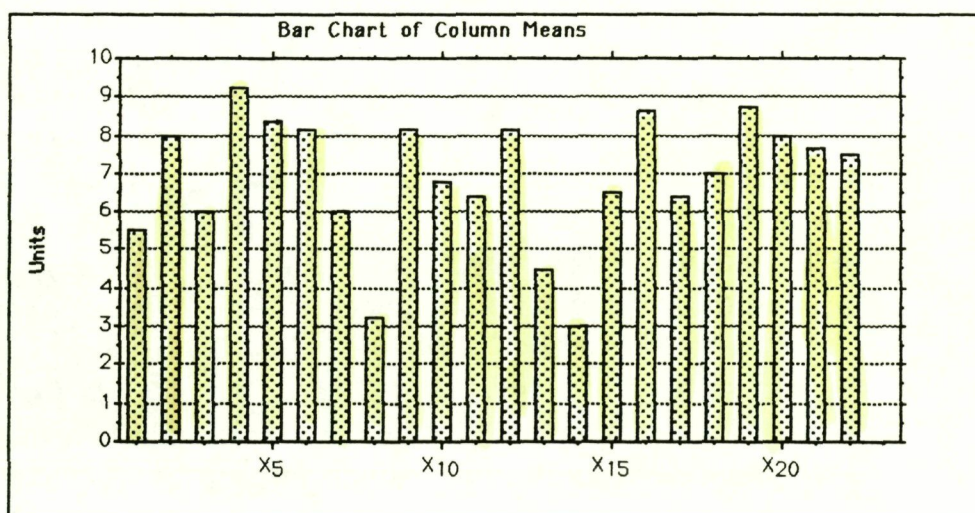
²⁹⁴ ¿A la escuela se va a sufrir un poco?

- la coincidencia de los ítems 9,10,11 y 12 ("facilidad de uso", "simplicidad", "orden y disposición" y "facilidad de manipulación") en ambos grupos de profesores
- la diferencia apreciable en el ítem 17 ("adecuación al programa"), más puntuado entre los profesores experimentados
- la diferencia, casi un punto, en el ítem 19 ("posibilidad de uso colectivo") más puntuado por los profesores principiantes.

Volvemos pues a encontrar diferencias interesantes en función de los años de profesión del maestro, en función de su experiencia. Parece que los profesores principiantes son "más duros", mientras que los profesores experimentados no se cierran a más aspectos de la realidad²⁹⁵.

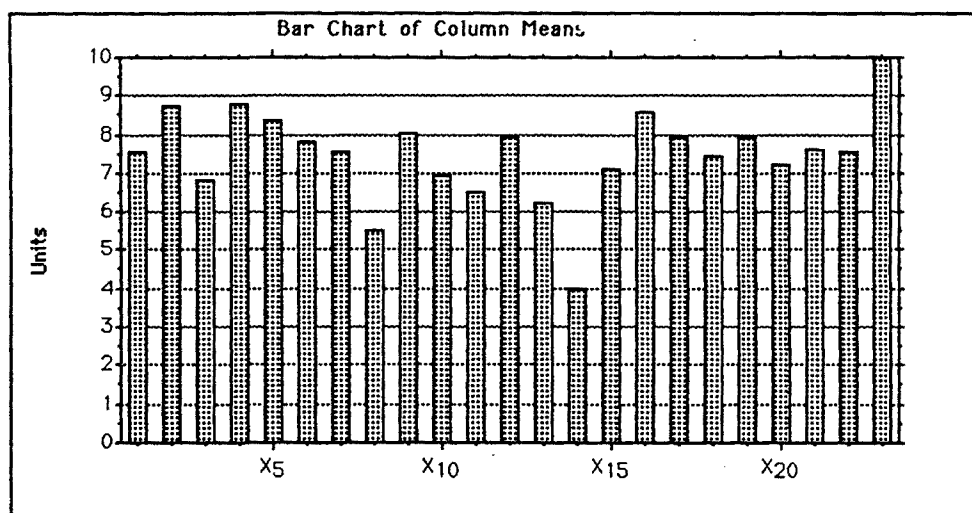
Estos son, respectivamente, los cuadros correspondientes a los profesores principiantes y experimentados:

Cuadro nº 44: profesores principiantes: media ítems pregunta 14



²⁹⁵ Las diferencias entre el conocimiento *experto* y el conocimiento *novato* han sido estudiadas en diversas ocasiones. En cualquier caso, el primero de ellos se define porque incluye mayor número de aspectos y flexibilidad para adquirir nuevos. Véase POZO (1989).

Cuadro nº 45: profesores experimentados: media ítems pregunta 14



A.7.4 El papel del entorno físico en el trabajo docente

Dos son las preguntas del cuestionario cuyas respuestas proporcionan datos interesantes para comprender el valor, funcionalidad y limitaciones que los maestros atribuyen al entorno físico en su propio trabajo. Estas son:

- pregunta nº 17, referida a la "valoración del entorno físico concreto del propio trabajo"
- pregunta nº 13, sobre la "facilidad de gestión del equipamiento, disposición y materiales de la clase"

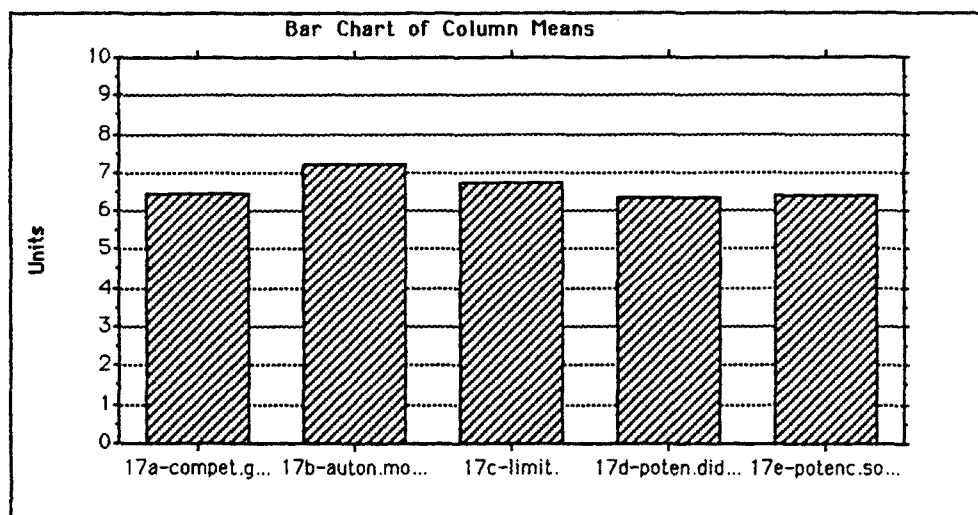
En concreto, la pregunta nº 17 contiene, a pesar de su enunciado general, 5 ítems bastante heterogéneos, que nos interesa comparar entre sí, pues pensamos puede reflejar bastante bien el pensamiento de los encuestados respecto al entorno físico. Estos ítems son:

- ítem a) valoración de la competencia para gestionarlo
- ítem b) valoración de la autonomía para modificarlo
- ítem c) valoración de las limitaciones para su gestión y modificación
- ítem d) valoración de su potencialidad didáctica

- ítem e) valoración de su potencialidad socializadora

El cuadro siguiente recoge los promedios obtenidos para cada uno de los 5 ítems:

Cuadro nº 46: medias ítems pregunta 17: valoración entorno físico...



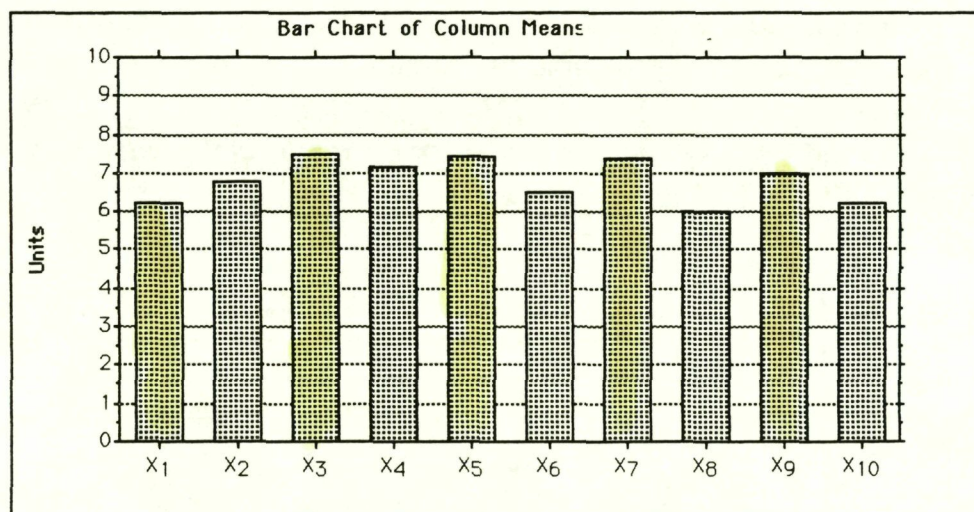
Dentro de una cierta homogeneidad entre todos ellos, destaca, como puede apreciarse, el ítem 17b, que se refiere a la "autonomía para la modificación", que puntúa en promedio algo por encima de "7". No hay diferencias destacables entre los ítems restantes. Todos parecen pues igualmente importantes a los maestros en general, aunque valoran algo más el aspecto de independencia profesional en su modificación o gestión.

Sin embargo sí aparecen diferencias si comparamos estos promedios entre profesores principiantes y experimentados. En el cuadro siguiente aparecen reflejadas tales diferencias.

Destaca en primer lugar la mayor puntuación promedio otorgada por los profesores principiantes sobre los experimentados, con respecto a la mayoría de los ítems de la pregunta. Así, salvo en el ítem 17a ("competencia para la gestión"), los ítems restantes son más

puntuados por los profesores principiantes. De entre estos últimos, destaca a su vez la diferencia de más de un punto, en promedio, en el ítem 17d ("potencialidad didáctica"). Los profesores principiantes puntúan por encima de "7" dicho ítem, mientras que los profesores experimentados le otorgan una puntuación promedio de "6". Es decir, desde un punto de vista didáctico, el entorno físico es más valorado por los profesores principiantes.

Cuadro nº 47: comp.princip.-experim. / medias pregunta 17



Algo parecido ocurre con respecto a los ítems 17b ("autonomía para modificarlo") y 17c ("limitaciones en su gestión y modificación"), más valorados, en promedio, a los profesores principiantes.

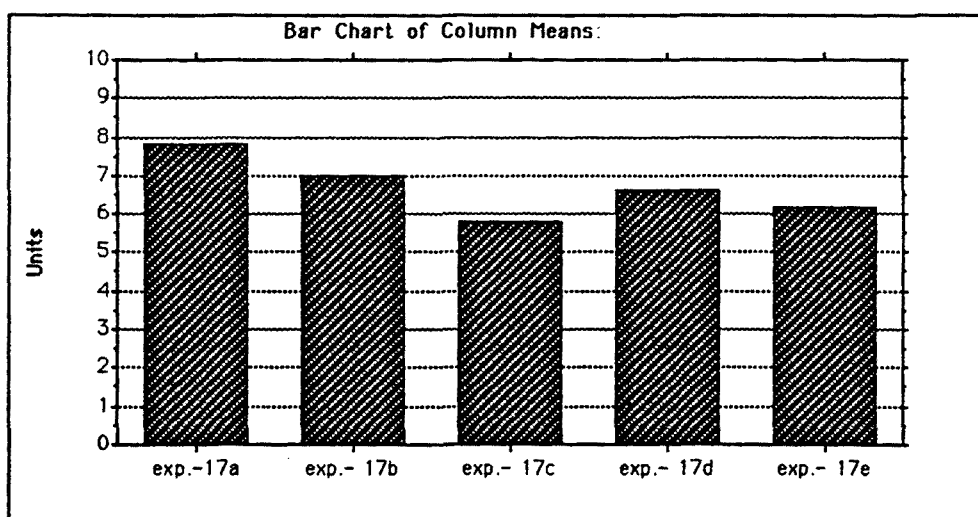
En cambio, los profesores experimentados destacan sobre los profesores principiantes el ítem 17a ("competencia para su gestión"), aunque puntúan más en promedio el ítem 17b ("autonomía para modificarlo"). En conjunto, los profesores experimentados se preocupan más por su propia profesionalización, respecto al uso y gestión del entorno físico, que por el papel que el mismo pueda jugar a nivel institucional o didáctico. Podríamos decir que están más

capacitados para ver el entorno físico como un *instrumento* o herramienta al servicio del propio trabajo.

Podemos matizar aun más estas cuestiones. En el cuadro que sigue a continuación, recogemos las puntuaciones promedio para cada uno de los ítems de la pregunta 17, de los 5 maestros que reconocen poseer algún grado de formación sobre organización y gestión de los aspectos materiales (espacios, recursos, instalaciones) adquirida mediante experiencia directa²⁹⁶.

Hay que tener en cuenta que 4 de los 5 sujetos representados en el cuadro son maestros experimentados, con lo que los promedios representan más a éstos que a los maestros principiantes. Asimismo, las puntuaciones del maestro principiante son relativamente más bajas que las de los maestros experimentados, con lo que, en todo caso, bajan el promedio del conjunto.

Cuadro nº 48: form.asp.mat. por experiencia/ media ítems preg. 17



²⁹⁶ La cuestión del grado de formación sobre estos aspectos la tratábamos de manera más general en el apartado A.6 de este apéndice; en concreto, en los cuadros nº 19 y 20. De los profesores que reconocen poseer algún grado de formación, únicamente 5 señalan haberla adquirido por experiencia. Otras vías de adquisición son aun más minoritarias.

Si comparamos las puntuaciones promedio del cuadro anterior con las del presente cuadro, observaremos apreciables diferencias en los ítems 17a (de algo menos de "7" a algo menos de "8"), 17c (de "6,5" a algo más de "5,5") y 17d (de "6" a "6,5"). Es decir, se incrementa la valoración de la "competencia de gestión" cuando la vía de formación en los aspectos de gestión del entorno físico es la experiencia directa. Lo mismo ocurre, aunque en menor medida, con la valoración de la "potencialidad didáctica". En cambio, disminuye la valoración de las "limitaciones para su gestión y modificación".

No son suficientes los sujetos que declaran otras vías de formación para establecer comparaciones interesantes. Parece sin embargo que en el cómputo global la experiencia aumenta la valoración de algunos ítems y disminuye la de otros. Las vías de formación más teóricas, o vicarias, son menos relevantes.

Nosotros queremos resaltar en este sentido el valor de tal experiencia, entendida no como mero resultado de los años de ejercicio sino como consecuencia de la reflexión continuada y cotidiana sobre el propio trabajo, en la formación del maestro como gestor competente de los aspectos materiales de su trabajo, y dentro de ellos en el diseño y organización del entorno físico.

En esta línea, nos ha interesado también recoger, como indicábamos al principio de este apartado, cómo valoran los maestros la gestión del entorno físico del aula, su dificultad o facilidad en relación a diversos aspectos de tal entorno y respecto a sus propios objetivos.

Esta cuestión se recoge pues en la **pregunta nº 13** del cuestionario, cuyos ítems se refieren a:

- 13a: "materias primas"
- 13b: "utensilios"
- 13c: "fuentes de información"
- 13d: "contenedores"
- 13e: "espacios de trabajo"
- 13 f: "instalaciones expositoras"

En el cuadro siguiente, se representan las puntuaciones promedio en cada uno de estos ítems. En el mismo, una puntuación alta supone una valoración de la gestión del entorno del aula como "fácil" mientras que una puntuación baja supone lo contrario.