

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

IDEAS DE EDUCADORES PREESCOLARES ESPAÑOLES  
SOBRE DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL (\*)

ALFREDO OLIVA DELGADO (\*\*)

## INTRODUCCIÓN

Una de las corrientes de investigación educativa que con más fuerza ha irrumpido en las últimas décadas es la del estudio del pensamiento del profesor. Jackson (1969) realizó uno de los primeros trabajos que trataban de describir los procesos mentales que guían la conducta de los educadores. Su obra *La vida en las aulas* supuso un duro ataque a los planteamientos vigentes en la investigación sobre la eficacia en la enseñanza, y puso sobre la mesa la necesidad de estudiar el pensamiento o las ideas del profesor como uno de los factores que determinan los procesos educativos que tienen lugar en las aulas. Este autor estableció una distinción entre tres categorías principales de procesos de pensamiento, que ha sido completada por Clark y Peterson (1986): *a)* la planificación del docente o pensamientos preactivos y postactivos, es decir, que tienen lugar antes o después de la interacción con sus alumnos; *b)* pensamientos y decisiones interactivos, que tienen lugar en el aula; *c)* teorías y creencias, que son las ideas más generales sobre la educación y el desarrollo. De estas últimas nos ocuparemos en este trabajo.

El interés por estos temas surge de la convicción de que cuando las personas actúan no lo hacen de forma irracional, sino que lo hacen sobre la base de una serie de ideas. Así, la relación de un maestro con sus alumnos y su práctica educativa estarán motivadas por sus creencias acerca de qué cosas deben aprender los niños, cómo las aprenden, cuál debe ser su papel de educadores, etcétera. La investigación sobre teorías y creencias educativas se remonta bas-

---

(\*) La realización de esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda concedida por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia.

(\*\*) Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla.

tante atrás. Ya a principios de siglo, Dewey (1902) estudió las ideas que los profesores tenían sobre educación, encontrando que estas ideas se organizaban en una estructura de un solo factor con dos polos: progresismo-tradicionalismo. Esta teoría bipolar de Dewey permaneció prácticamente incuestionada hasta mediados de siglo. Durante los años cincuenta y sesenta se intensificaron estos estudios, llegándose a poner en entredicho esta teoría. Horn y Morrison (1965) y Yee y Fruchter (1971), basándose en el Minnesota Teacher Attitude Inventory, encontraron una estructura de cinco factores o dimensiones. Wehling y Charters (1969) encontraron ocho dimensiones y distintos estilos educativos en los profesores, según la importancia asignada al control de la conducta de los alumnos, a la autonomía permitida al niño y a la directividad del profesor, entre otros aspectos; Wolfe y Engel (1978) revelaron una estructura tridimensional y que los educadores diferían en el mayor o menor énfasis puesto en el control autoritario de la conducta de los alumnos. Los maestros más tradicionales pensaban que el niño tiene una tendencia innata a la pereza, y que el profesor debe ser autoritario e imponer una estricta disciplina que garantice la obediencia absoluta. Los más progresistas pensaban que la instrucción debe organizarse a partir de las necesidades e intereses del niño, y valoraban menos la disciplina severa. Kagan y Smith (1984) clasificaron en dos estilos a educadores de preescolar en función de sus preferencias sobre técnicas educativas: un estilo de corte piagetiano, más centrado en el niño; otro, más operante o conductual, centrado en el profesor. Los maestros del primer estilo eran más afectivos e idealistas, respondiendo más a la idea o estereotipo de lo que debe ser un educador infantil, mientras que los otros eran más pragmáticos. Por su parte, Bunting (1984), reveló la existencia de cuatro factores en las creencias educativas: desarrollo afectivo, desarrollo cognitivo, directividad y desarrollo comprensivo.

Las investigaciones que sobre teorías implícitas o creencias de educadores han sido llevadas a cabo abarcan variados contenidos que podrían agruparse en los siguientes apartados:

- a) *Ideas sobre objetivos y valores educativos.* Una importante cantidad de trabajos realizados se ha centrado en determinar cuáles eran los objetivos más valorados con respecto a la educación del niño. El estudio de los objetivos evolutivos y educativos sostenidos por los maestros tiene mucho interés por las consecuencias que tales objetivos pueden tener sobre sus acciones y estrategias. Por ejemplo, sobre sus exigencias y presiones para que el niño se comporte de determinada forma, sobre sus reforzamientos y aprobaciones, sobre sus desaprobaciones y castigos, etc.
- b) *Ideas sobre calendario evolutivo.* El término calendario evolutivo se ha usado para hacer referencia a las ideas o expectativas que padres o maestros tienen acerca de la edad a la que esperan que una determinada habilidad cognitiva, social, lingüística, o motriz se tenga dominada. En algunos estudios se ha tratado de comprobar la exactitud de estas expectativas (Miller

y Davis, 1990), mientras que otros han estado centrados en comparar las expectativas que mantienen grupos diferentes: distintos grupos culturales, padres y no padres, padres y madres, y padres y maestros (Hess *et al.*, 1991; Holloway, Gorman y Fuller, 1988).

El interés por estos temas surge de la opinión de que el hecho de que una persona o grupo fije una edad más temprana para el dominio de ciertas habilidades puede considerarse una manifestación de la mayor importancia atribuida al dominio de dichas habilidades, y puede suponer que existirá una mayor presión para exigir su dominio. En este sentido, unas expectativas precoces respecto a ciertas destrezas podrían considerarse como la expresión de un deseo, y serían interpretadas como una alta valoración de las destrezas de que se trata; esto viene a suponer que los niños se verán más presionados para alcanzar su dominio.

Otra interpretación posible sobre el origen de estas expectativas es la de que el calendario evolutivo que un maestro tiene en la cabeza es una expresión del grado de conocimiento que ha adquirido acerca del desarrollo de los niños. Por tanto, lo interesante radicaría en evaluar la exactitud de dicho calendario para determinar el nivel de conocimiento poseído.

- c) *Ideas sobre prácticas educativas y disciplinarias.* Uno de los contenidos estudiados con más frecuencia en las investigaciones sobre creencias de maestros, es el referente a las técnicas consideradas más apropiadas para educar a los niños, sobre todo para encauzar o controlar la conducta infantil. Es éste un ámbito en el que las relaciones entre las ideas sostenidas y la conducta manifiesta se muestran con especial claridad. Resulta evidente que las estrategias educativas empleadas van a depender en mayor o menor medida de lo que los maestros piensen acerca de qué técnicas resultan más convenientes.

Diversos autores han realizado clasificaciones de las estrategias encaminadas a controlar la conducta infantil. Hoffman *et al.* (1970) clasifican las técnicas disciplinarias en:

1) empleo de la autoridad o afirmación de poder cuando, ante el mal comportamiento del niño, emplean el castigo o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales; 2) retirada de afecto, en la que ante la transgresión de la norma por parte del niño, los padres expresan su enfado y desaprobación ignorando al niño, no hablándole o no escuchándole; 3) inducción o uso de razones y explicaciones, que es la técnica que muestran los padres o educadores cuando hacen reflexionar al niño acerca de su mal comportamiento.

Mancuso y Handin (1985) sitúan estas técnicas a lo largo de una dimensión con dos polos: tangencial-relevante. El término relevante hace referencia a lo

que otros autores califican como estilo explicativo, razonador o inductivo. Tangencial, por el contrario, se usa para etiquetar aquellas reprimendas que suelen ser denominadas castigos o afirmación de poder. Las actuaciones relevantes persiguen que el niño que transgrede cambie la concepción que tiene de la situación, para lo que se emplean explicaciones y razonamientos. Por otra parte, las actuaciones tangenciales no tienen por qué requerir ese cambio de concepción, sino, simplemente, que el niño abandone la conducta transgresora.

- d) *Ideas sobre las causas del desarrollo, la conducta y el rendimiento de los niños, y las posibilidades de influir sobre ellos.* Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre maestros se han centrado fundamentalmente en las atribuciones que hacen sobre el rendimiento y la conducta de los alumnos. Los investigadores se han interesado por si los educadores tienden a atribuirse a sí mismos los éxitos o fracasos de sus alumnos y asumen la responsabilidad de su rendimiento, o si tienden a atribuirlo a factores ajenos, como la capacidad o el esfuerzo del alumno, y por tanto no se consideran responsables. Menos frecuentes son las que tratan de determinar si atribuyen a la herencia, o por el contrario a la educación o al ambiente, el origen de las diferencias interindividuales. Este tipo de ideas son importantes por su vinculación con la conducta. Así, si se piensa que determinados comportamientos y características de los niños están determinados por las influencias ambientales es más probable que se les trate de estimular, que se usen estrategias disciplinarias más explicativas, y que se cuide más el ambiente que incide sobre el niño, en tanto que si se mantienen concepciones innatistas se hará mucho menos por influir sobre el desarrollo infantil, pues hay poca confianza en poder modificarlo. Relacionadas con las ideas sobre causas del desarrollo están las ideas sobre la capacidad que los maestros se atribuyen para incidir sobre el desarrollo o comportamiento infantil. No basta con pensar que es posible influir sobre las características y logros de los niños, también hay que verse como competente para hacerlo.

Algunos autores (Bar-Tal y Darom, 1979; Cooper y Burger, 1980; Frieze, 1976) han elaborado diversos sistemas de categorías para describir las distintas atribuciones que los docentes pueden tomar para explicar las causas del rendimiento escolar. Estas categorías incluyen aspectos tales como el esfuerzo, la dificultad de la tarea, la capacidad del alumno, la experiencia previa, etc. Un supuesto implícito de estos investigadores está en que si los educadores no se sienten responsables de los éxitos y fracasos de sus alumnos, es poco probable que se esfuercen por mejorar su rendimiento.

Clark y Peterson (1986) hablan de dos tipos principales de interpretaciones de las conductas de los estudiantes por parte de los profesores:

- a) Aquellas en las que se atribuyen a sí mismos, a su tarea como educadores, el éxito del rendimiento del alumno, y a otros factores ajenos, como

el propio alumno, el fracaso. Se trata de interpretaciones que autoensalzan el *ego* del docente.

- b) Atribuciones contradefensivas, cuando los enseñantes se reconocen responsables del fracaso del alumno y conceden a éstos el mérito de sus éxitos, en una cierta tendencia a la humildad y evitando parecer pretenciosos.

Las distintas investigaciones realizadas han mostrado resultados contradictorios, ya que en algunas de ellas los docentes realizaban interpretaciones del primer tipo (Beckman, 1976; Brandt *et al.*, 1975; Johnson, Feigenbaum y Weiby, 1964), mientras que en otras las interpretaciones fueron contradefensivas (Ames, 1975; Tetlock, 1980).

Uno de los principales motivos que justifican el interés por el estudio de las ideas y creencias que los educadores sostienen sobre el desarrollo y la educación de los niños radica en la relación que estas ideas pudieran tener con las acciones e interacciones que éstos mantienen con sus alumnos. Teniendo en cuenta que estas interacciones van a tener una influencia directa sobre el desarrollo infantil puede establecerse una relación causal que, con la mediación de la conducta, ligue ideas y nivel de desarrollo infantil. Es de esperar que algunos objetivos como la autonomía y la confianza traten de alcanzarlos los educadores utilizando estrategias de socialización poco restrictivas y que incluyan el respeto a los intereses del niño. También es poco probable que aquellos que piensen que la timidez es un rasgo del carácter determinado genéticamente planteen al niño situaciones con el objeto de darle seguridad. Igualmente, si un educador cree que un niño de cinco años no puede aún guardar turnos en una conversación es probable que no se enfade cuando éste le interrumpa, y que tampoco le regañe o trate de enseñarle esta habilidad como podría hacerlo otro padre que mantuviese unas expectativas más precoces respecto a su dominio.

De esta forma, las ideas o creencias pueden considerarse, al igual que las acciones, como mediadoras entre las variables sociodemográficas y el desarrollo del niño.

Sin duda, existe un gran cuerpo teórico y mucho trabajo empírico acerca de la congruencia entre ideas o actitudes y conductas. Las opiniones al respecto han ido desde el optimismo inicial que desde los años treinta se prolonga hasta finales de la década de los sesenta, en que se produjo una intensa actividad de crítica acerca de la capacidad de predicción de las conductas por parte de las actitudes (Warner y DeFleur, 1969; Wicker, 1969; Zimbardo y Ebbesen, 1970), hasta las opiniones menos extremistas y más reposadas propias del momento actual. En nuestros días, se tiende a pensar que la relación entre ideas y conducta no es directa y está mediatizada por variables como factores situacionales, el tipo de ideas de que se trate y factores de personalidad.

Aunque en nuestro país se han realizado distintas investigaciones sobre estos temas, no existen estudios con muestras nacionales. Esta ausencia de datos es más significativa cuando nos situamos en el tramo de la educación infantil, por lo que creemos que la realización de una investigación como la que aquí se presenta está plenamente justificada. Teniendo en cuenta los resultados de otros estudios, cabría esperar que los educadores no presentasen un bloque homogéneo, sino que más bien se diferenciarían entre sí en función de las ideas que tienen sobre desarrollo y educación infantil, siendo la edad y la experiencia profesional variables que estarían relacionadas con la concepción educativa sostenida.

## OBJETIVOS

Los objetivos que guiaron la realización de este estudio pueden resumirse en tres:

1. Averiguar si las ideas que los educadores sostienen sobre distintos aspectos relativos al desarrollo y la educación infantil están relacionadas entre sí de modo que formen bloques o sistemas de ideas.
2. Conocer la relación existente entre estos bloques de ideas y determinadas variables como la edad, la experiencia profesional, el nivel profesional o la zona geográfica.
3. Establecer una tipología de educadores en función de sus concepciones sobre educación y desarrollo infantil.

## MÉTODO

### *Sujetos*

El interés de la investigación se ha centrado en el estudio de las ideas y valores sostenidos por maestros de educación infantil del territorio nacional peninsular. Se decidió estudiar los niveles de 1.º (niños de 4/5 años) y 2.º de preescolar (niños de 5/6 años) que son los más generalizados.

El estudio se llevó a cabo sobre 800 educadores de preescolar, elegidos en 400 centros educativos, tanto públicos como privados, del territorio nacional peninsular. Los educadores, en su inmensa mayoría de sexo femenino (745 mujeres y 55 hombres), tenían un rango de edad entre los 17 y 64 años, con una edad media de 37,5 años y una heterogénea formación profesional: profesores de EGB, licenciados en Psicología y Pedagogía, puericultores, etc., aunque con un predominio de los primeros. Para seleccionar a los educadores se realizó un muestreo estratificado, por conglomerados y polietápico. Así, la población o universo se dividió en subpoblaciones o estratos correspondientes a

cada provincia, y para cada estrato se seleccionó una muestra de tamaño proporcional a su población. Seguidamente, se llevó a cabo un muestreo de tres etapas. El primer paso fue seleccionar las unidades muestrales primarias o ciudades (260), el segundo paso consistió en la selección de los centros preescolares o unidades muestrales secundarias (400), de entre los centros de las ciudades previamente escogidas, el último paso consistió en la selección de los educadores que iban a ser entrevistados (800).

### *Instrumentos*

Los procedimientos que los investigadores han seguido para acercarse a este tema de estudio han sido fundamentalmente de dos tipos: métodos cualitativos y métodos cuantitativos. Los primeros se han empleado fundamentalmente en estudios centrados en un grupo reducido de sujetos, y se han valido de entrevistas en profundidad, diarios de clase, etc. Los segundos han utilizado muestras muy amplias, y se han empleado distintos tipos de cuestionario. Teniendo en cuenta las características de nuestra investigación optamos por elaborar un cuestionario propio, aunque basándonos en instrumentos que habían sido utilizados por otros investigadores. Este cuestionario constaba de los siguientes apartados:

- a) *Expectativas evolutivas y educativas.* Se trata de una escala de 28 ítems referentes a conductas o habilidades (cognitivas, sociales, lingüísticas, etc.) que los niños llegan a dominar generalmente antes de los 6 ó 7 años, tales como: contar hasta 10, subir y bajar escaleras, hacerse amigo de otros niños, etc. El entrevistado debía responder a qué edad cree que los niños suelen conseguir realizar cada una de las 28 conductas.
- b) *Prácticas educativas y disciplinarias.* Son una serie de situaciones que suelen presentarse en la relación cotidiana con el niño. El educador debe responder lo que cree que sería su reacción más probable en cada situación. Las seis primeras son situaciones en que se da una transgresión de normas por parte del niño (si pega a un niño más pequeño, si chilla o molesta, si se niega a obedecer, etc.). Otras dos son situaciones en las que el niño se niega a realizar conductas prosociales (si no presta sus juguetes o si no comparte sus caramelos), y las tres últimas son situaciones que tienen en común la circunstancia de que pueden ser aprovechadas para educar o estimular al niño (si se ata mal los cordones de los zapatos).
- c) *Valores y objetivos educativos.* Se trata de una escala de 21 ítems referentes a conductas o características que pueden poseer los niños (que sea sincero, que tenga muchos amigos, que sepa contar, que tenga buena memoria, etcétera). Se pedía al educador que asignase una puntuación de 1 a 8 en función de la importancia que les atribuyese.

- d) *Atribución de valores.* Para este apartado se utilizaron los mismos 21 ítems que en el anterior, pero en este caso se trataba de determinar la responsabilidad que los entrevistados atribuían a padres y maestros en el logro, por parte del niño, de cada una de las 21 habilidades o rasgos. Se pedía al entrevistado que indicase si el logro de los distintos objetivos eran responsabilidad del maestro, de los padres, de padres y maestros conjuntamente, o del niño.
- e) *Ideas sobre desarrollo infantil.* Estas preguntas, extraídas del Cuestionario de Ideas de Padres, empleado en una investigación anterior realizada sobre padres (Palacios, 1988), estaban referidas a las causas a las que los educadores atribuyen el desarrollo infantil. Se preguntaba a los entrevistados si ciertas características psíquicas estaban determinadas por la herencia genética, por el medio ambiente y educativo o por una interacción de ambos factores. También se indagaba acerca de la capacidad que tanto madres como educadores se atribuyen a sí mismos de poder influir sobre este desarrollo en sus hijos o alumnos, y mediante qué tipos de acciones puede llevarse a cabo esta influencia.
- f) *Concepción de la Educación Infantil.* Mediante una serie de preguntas cerradas se pretendía conocer las ideas que madres y maestros mantienen sobre diversos aspectos de la educación infantil o preescolar, tales como sus objetivos, las características que deben tener los centros educativos, la edad a la que los niños deben acudir a ellos, los principios educativos más importantes, etc.
- g) *Relación educadores-padres.* Se trataba de conocer la frecuencia y tipo de relaciones que ambos colectivos mantienen entre sí, así como la importancia que le atribuían. En consecuencia, se preguntaba a los maestros acerca del tipo de relaciones que solían mantener con los padres de sus alumnos en general, y de la importancia que unos y otros atribuían a tales relaciones.

#### *Procedimiento*

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo mediante entrevistas personales realizadas por encuestadores profesionales pertenecientes a diversas redes de campo que cubrían todo el territorio nacional. El encuestador visitaba el colegio previamente seleccionado y entrevistaba a dos maestros de preescolar, uno de 1.º y otro de 2.º de preescolar, elegidos entre los maestros del centro —en el caso de que hubiese más de dos. En aquellos centros en los que había menos de dos, o si se presentaba un rechazo o negativa a realizar la entrevista, ésta debía llevarse a cabo en el centro más próximo de esa misma localidad, o de la localidad más cercana con parecido número de habitantes, si sólo existía un centro en la ciudad.



## RESULTADOS

Los objetivos de este estudio, así como las características de las variables empleadas hacían muy interesante la utilización de algún método de análisis multivariable que pudiera ser utilizado con variables cualitativas o categóricas. Este es el caso del Análisis de Correspondencias Múltiples, que utiliza tanto los métodos factoriales clásicos como los más modernos de clasificación. Este procedimiento busca reducir la variabilidad contenida en las variables originales a un número menor de factores o dimensiones, con la menor pérdida de información posible. Esto no proporciona una idea de la relación existente entre todas las variables incluidas en una investigación. También es posible realizar una clasificación de los sujetos en función de sus semejanzas, ofreciéndonos información sobre las características que definen cada una de las agrupaciones constituidas, lo que nos permite establecer tipologías de sujetos.

### *Extracción de factores*

El primer paso del Análisis de Correspondencias Múltiples consiste en la extracción de factores. El número de factores extraídos suele ser bastante elevado. Sólo se acostumbra describir los dos o tres primeros que son los que explican un mayor porcentaje de varianza y, además, suelen ser los que tienen más sentido desde el punto de vista teórico. Como se ha indicado, uno de los principales objetivos del análisis de correspondencias múltiples consistía en reducir el elevado número de variables originales a una cantidad más reducida, de dimensiones o factores que nos proporcionen la mayor información posible.

*Factor 1.* Factor de contenidos muy generales, pero muy definido por la opinión sobre las causas del desarrollo, el papel asignado a los padres en el proceso evolutivo-educativo, y por el estilo disciplinario sostenido. En la Tabla I se observan aquellas modalidades que ayudan a definir este factor. El valor-test que acompaña a cada categoría indica su importancia de cara a la interpretación del factor, de forma que las modalidades más significativas, que son las situadas en las partes superior e inferior de la tabla, son aquellas que tienen unos valores-test más elevados.

En el polo más moderno hay que situar las concepciones interaccionistas del desarrollo, y consideraciones de que, tanto los padres como los educadores —que comparten la responsabilidad de que el niño alcance ciertos objetivos evolutivos o educativos—, pueden favorecer este desarrollo. Aparece, también, una tendencia a emplear técnicas disciplinarias de tipo inductivo o explicativo en aquellas situaciones de transgresión de normas, y a valorar poco la obediencia a los adultos. Otras modalidades de respuesta tienen que ver con la idea de que la educación infantil ha de comenzar a la temprana edad de los 2 años, ser gratuita desde el principio, y dedicarse a otras actividades distintas a la enseñanza de la lectura, como la estimulación de la inteligencia. Las expectativas

evolutivas respecto al lenguaje y a la autonomía personal son precoces, y las relaciones con los padres se consideran muy importantes y se mantienen con frecuencia. En relación con todo esto hay que hablar de edades bajas o medias, de una experiencia profesional escasa o media, de la zona Este peninsular y del hábitat rural.

En el extremo más conservador, junto a una concepción innatista del desarrollo, hay que destacar el escaso protagonismo asignado a los padres en el desarrollo y educación infantil, ya que el logro de muchos objetivos evolutivos depende exclusivamente de la influencia del educador. El estilo disciplinario se basa en el empleo de regañinas, y se aprecian mucho los valores de obediencia y poco los de desarrollo personal. La concepción de la educación infantil —que debe tener un inicio tardío, posterior a los 4 años de edad— es tradicional, centrada en la enseñanza de la lectura. También aparece una escasa importancia atribuida a las relaciones con los padres, con escasos contactos, mediante cita previa con ellos. Las expectativas evolutivas lingüísticas y de autonomía relacional son tardías. Con todo lo anterior se relacionan las edades superiores a los 40 años, la abundante experiencia profesional, y la zona de Madrid capital.

*Factor 2.* Se trata de un factor muy determinado por la capacidad atribuida a la educación para influir en el desarrollo y por las técnicas disciplinarias empleadas.

En un polo, y relacionado con la juventud, la escasa experiencia profesional y el trabajo en zonas rurales de las regiones Norte y Sur, se sitúan aquellas modalidades de respuesta indicadoras de una concepción ambientalista del desarrollo. Junto a ello, se considera que los educadores tienen muchas posibilidades de influir en el logro, por parte del niño, de ciertos objetivos evolutivo-educativos. Los valores de desarrollo personal y, sobre todo, de obediencia se consideran poco importantes. Sin embargo, en cierta contradicción con lo anterior, las técnicas disciplinarias empleadas son bastante restrictivas y punitivas. Las expectativas evolutivas en las áreas de motricidad y de autonomía relacional son precoces, y la opinión respecto a la educación preescolar es que debe empezar muy precozmente —antes de los 2 años— y debe enseñar a leer.

En el otro extremo se sitúan las edades más avanzadas, la mayor experiencia profesional y el hábitat urbano, preferentemente de las zonas Este, Centro y Madrid capital. Con esas características se relacionan modalidades que reflejan un relativo mayor escepticismo respecto a las posibilidades de la educación, una concepción interaccionista del desarrollo, y unas posibilidades limitadas de padres y maestros para influir en él. Los objetivos más valorados son los de desarrollo personal y los de obediencia. La disciplina mantenida es flexible, con frecuente uso de explicaciones, y las situaciones con potencial educativo son bien aprovechadas, en cambio, la opinión respecto al aprendizaje de la lectura en preescolar es contraria. Las expectativas motrices y de autonomía relacional son tardías.

TABLA I

Primer factor

N.º	Variabes	Modalidades	Valor-Text
1	Edad	Menos de 31 años	-14,58
2	Años experiencia profesional	5 años o menos	-12,25
3	Cree que los padres deben apoyar con actividades caseras	Sí	-10,17
4	Años experiencia profesional	De 5 a 15 años	-9,98
5	Expectativas lenguaje y cortesía	Precoz	-8,73
6	Si chilla o molesta	Explicarle	-7,93
7	REGIÓN	Este	-7,32
8	Edad	31 a 40 años	-7,02
9	A qué edad deben ir niños guarderías	2 años	-5,90
10	Si quita juguetes a otro niño	Explicarle	-5,43
11	HÁBITAT	Rural	-5,35
12	Darle ejemplo	Sí	-5,33
13	A qué edad deben ir niños guarderías	Menos de 2 años	-5,25
14	Valores de obediencia	Bajo	-5,19
15	A partir de qué edad debe ser gratis educación	Antes 2 años	-4,92
16	Valores generales y de madurez	Medio	-4,54
17	Por qué niños más o menos independientes	Interacción	-4,34
18	Por qué hay niños más tímidos	Interacción	-4,09
19	SEXO	Varón	-4,05
20	Por qué niños más inteligentes que otros	Interacción	-3,98
21	Que piense con lógica	Padres y maestros	-3,93
22	Expectativas autonomía I (higiene y orden)	Precoz	-3,92
23	Si pega a otro niño más chico	Explicarle	-3,75
24	Cree que padres pueden ayudar niño vaya bien en colegio	Sí	-3,67
25	Valores sociales	Medio	-3,65
26	Por qué niños más malos que otros	Interacción	-3,42
27	Expectativas autonomía II (relacional)	Precoz	-3,32
28	Que sepa contar	Padres y maestros	-3,24
29	Estudios realizados	Psicólogo/Pedagogo	-3,16
30	Por qué niños más inteligentes que otros	Educación	-3,14

TABLA I (Continuación)

ZONA CENTRAL

N.º	Variabes	Modalidades	Valor- Text
338	Valores sociales	Alto	3,61
339	Que sea responsable	Maestros	3,79
340	Cree maestros pueden favorecer inteligencia niños	Algo	3,85
341	SEXO	Mujer	4,05
342	Si pinta en la pared	Reñirle	4,31
343	Si no sabe jugar con un juguete	No responde	4,40
344	Si pregunta qué es estar triste	No decir nada	4,66
345	Estudios realizados	Especialista Preesc.	4,84
346	Expectativas autonomía II (relacional)	Tardía	4,88
347	Si quita juguetes a otro niño	Reñirle	5,10
348	Si chilla o molesta	Entretenerlo	5,22
349	Deben llegar a EGB sabiendo leer	Sí	5,25
350	Dar ejemplo	No	5,33
351	HÁBITAT	Urbano	5,35
352	Por qué niños más inteligentes que otros	Herencia	5,72
353	REGIÓN	Centro	6,08
354	Si chilla o molesta	Reñirle	6,19
355	Por qué hay niños más tímidos	Herencia	6,26
356	Por qué unos niños hablan mejor que otros	Herencia	6,28
357	Por qué niños más malos que otros	Herencia	6,44
358	Valores de obediencia	Alto	7,24
359	Expectativas lenguaje y cortesía	Tardía	7,77
360	Valores generales y de madurez	Bajo	7,91
361	REGIÓN	Madrid	8,32
362	Por qué niños más o menos independientes	Herencia	9,26
363	A partir de qué edad debe ser gratis educación	Desde 4 años	9,63
364	Cree que los padres deben apoyar con actividades caseras	No	10,14
365	A qué edad deben ir niños guarderías	4 años o más	12,41
366	Años de experiencia profesional	Más de 15 años	20,53
367	Edad	Más de 40 años	20,88

### *Clasificación de los sujetos*

Clasificación jerárquica ascendente realizada por el Análisis de Correspondencias Múltiples en base a las coordenadas de los sujetos en los distintos factores extraídos. Esta técnica comienza agrupando en función de su semejanza a los sujetos en pequeños grupos. Estos pequeños grupos se van uniendo entre sí también por criterios de afinidad. Los grupos así formados van ganando en número de componentes pero van perdiendo homogeneidad. El proceso de agrupamiento sólo termina al llegar a la unión de todos los elementos en un único grupo. Se trata de mantener aquella clasificación en un número de grupos que tenga un mayor valor explicativo. A este respecto, se decidió mantener una clasificación en tres grupos por su simplicidad y su interés descriptivo.

La clase 1, con 415 sujetos, o lo que es lo mismo, un 51,9 por 100, es la más numerosa. La clase 2, con sólo 148, representa un 18,5 por 100 del total. Por último, 236 sujetos se agrupan en la clase 3, lo que supone el 29,5 por 100.

*Clase 1.* Compuesta preferentemente por educadores jóvenes o de edad media, y con una experiencia profesional también media, o escasa, que desarrollan su labor en centros educativos de zonas rurales, sobre todo del Este peninsular. Los educadores de sexo masculino, y aquellos con licenciaturas en Psicología o Pedagogía tienden a situarse en esta clase.

Mantienen concepciones interaccionistas, y piensan que tanto padres como maestros pueden favorecer el desarrollo y ayudar a que el niño alcance ciertos objetivos evolutivos, considerando importante la intervención de los padres. Valoran poco la obediencia, y rechazan las técnicas disciplinarias restrictivas, ya que prefieren la explicación a la reprimenda o el castigo. Da una importancia media a los objetivos sociales y de desarrollo personal, y mantienen unas expectativas precoces respecto al lenguaje y la autonomía, y tardías cuando se trata de habilidades motrices. No creen que la educación infantil deba preocuparse de la enseñanza de la lectura, prefieren asignarle otros objetivos, como estimular la inteligencia y favorecer la sociabilidad. Y piensan que esta educación debe comenzar muy precozmente y ser gratuita desde el principio. Suelen tener contactos personales, con cita previa, y telefónicos con los padres de sus alumnos. Podríamos denominarlos *Modernos o Progresistas*.

*Clase 2.* Compuesta preferentemente por los educadores de más edad y de mayor experiencia profesional, de hábitat urbano, y muchos de ellos de Madrid capital. Mantienen una disciplina muy estricta, con empleo de reprimendas y castigos en las situaciones de transgresión de normas por parte del niño. Se muestran innatistas, y por tanto, bastante pesimistas respecto a las posibilidades que padres y educadores tienen de influir en distintos aspectos del desarrollo infantil. En todo caso, son sólo los maestros quienes pueden ayudar a que el niño alcance ciertos objetivos evolutivo-educativos, no atribuyendo ninguna responsabilidad a los padres. Habida cuenta el escaso interés por hacer participar a los padres de

sus alumnos en el proceso educativo, no extraña que consideren poco importante las relaciones con ellos, y que no reciban colaboraciones de los mismos.

Tienen una idea bastante tradicional sobre las funciones de la educación infantil, que debe servir para enseñar a leer, ya que los niños deben llegar a EGB con este aprendizaje realizado, y para cuidar a los niños. Mantienen unas expectativas medias respecto al dominio de ciertas habilidades motrices, y valoran escasamente los objetivos de desarrollo personal. Emplearemos la etiqueta de *Tradicionales restrictivos* para referirnos a ellos.

*Clase 3.* Formada fundamentalmente por educadores muy expertos y de edad avanzada. Casi todos son de sexo femenino, muchos de ellos especialistas en educación preescolar y de la zona Centro peninsular. Dan mucha importancia a los objetivos de tipo artístico y a la obediencia a los adultos, sin embargo, no mantienen una concepción de la disciplina demasiado rígida, prefiriendo reaccionar con explicaciones ante algunas conductas de transgresión de normas y, sobre todo, de ausencia de comportamiento prosocial. Se muestran ligeramente ambientalistas, y piensan que padres y maestros pueden favorecer algo la inteligencia del niño. No creen que los padres deban apoyar al niño con actividades caseras. Para ellos, la educación preescolar debe comenzar a partir de los 4 años, siendo gratuita desde entonces. Sus expectativas evolutivas son tardías cuando se trata de habilidades lingüísticas o de autonomía relacional, y precoces en el área o dominio motor. Los denominaremos *Tradicionales protectores*.

*Proyección de las clases extraídas sobre el espacio definido por los dos primeros factores*

La proyección de las clases obtenidas sobre este plano (Figura 1) nos da una información visual importante sobre la relación existente entre estos factores y las tres agrupaciones ya descritas. Igualmente, se han proyectado las modalidades de las variables demográficas, de esta forma puede observarse también la relación entre estas variables y las clases.

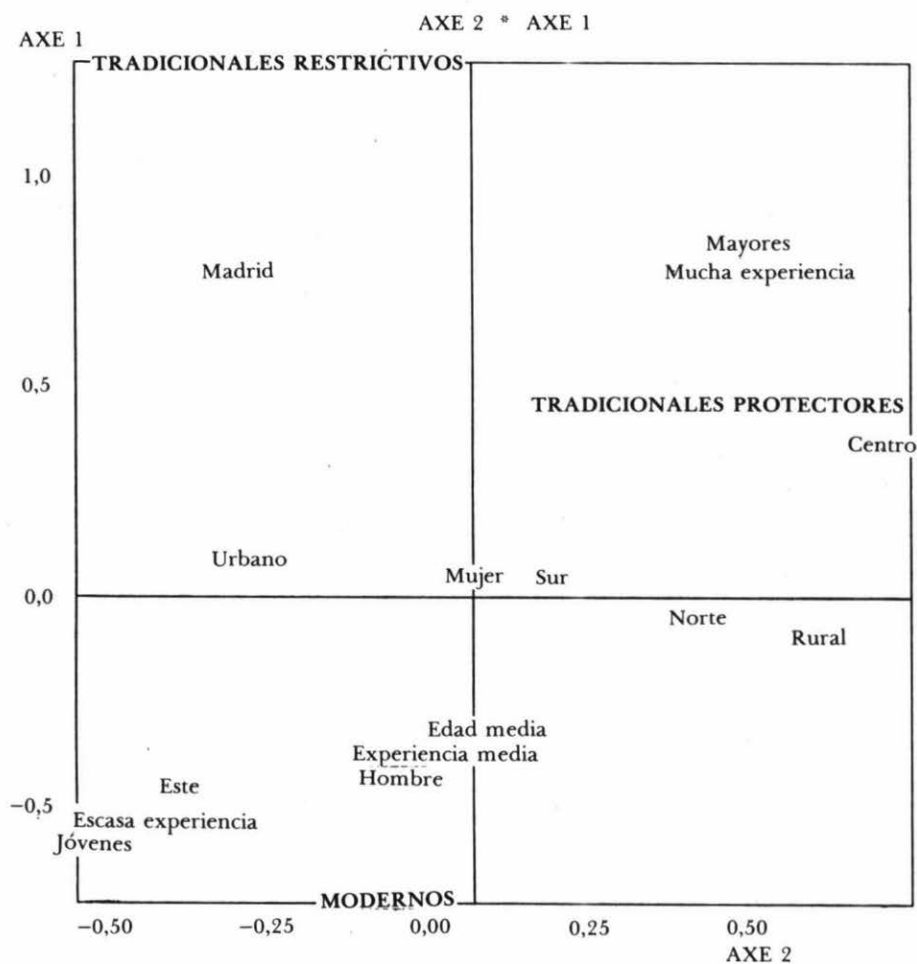
Se observa cómo la *clase 2* (Tradicionales restrictivos) ocupa la posición más extrema en ambos factores. La agrupación 1 (Modernos) se coloca sobre el extremo más favorable de la primera dimensión y en una posición centrada respecto al factor 2. Por último, la *clase 3* (Tradicionales protectores) se sitúa, al igual que la 1 en la parte superior, aunque en una posición menos extrema, y en el extremo derecho del factor 2.

Resulta bastante evidente cómo las edades superiores y la alta experiencia profesional se hallan a una distancia semejante de las dos clases tradicionales. La edad y experiencia media o baja se sitúan mucho más cerca de la clase moderna. El hábitat rural se coloca a medio camino entre modernos y tradicionales protectores, mientras que el urbano parece hallarse algo más cerca de los tradicionales restrictivos. La zona Este se acerca más a la agrupación más progresista,

ocupando las zonas Norte y Sur unas posiciones intermedias. La región Centro presenta coordenadas muy cercanas a la agrupación tradicional protectora, y Madrid capital se acerca a la clase de tradicionales restrictivos.

FIGURA 1

*Proyección de las clases y de las modalidades de las variables sociodemográficas sobre el espacio definido por los factores 1 y 2*



## DISCUSIÓN

El análisis realizado puso de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre los distintos grupos de ideas que fueron explorados. Así, el *primer factor* establece una clara polaridad entre las ideas más tradicionales y las más progresistas. El polo más moderno refleja una concepción interaccionista del desarrollo, técnicas disciplinarias de tipo inductivo, escasa valoración de la obediencia, concepción poco tradicional de la educación infantil, mucha importancia atribuida a la participación de los padres, frecuencia en los contactos con los padres de sus alumnos, etc. Estas ideas se relacionan con edades por debajo de los 40 años, una experiencia profesional media o baja, el hábitat rural, y la zona Este. El polo opuesto, que agrupaba aquellas ideas más conservadoras opuestas a las anteriores, estaba asociado a edades superiores a los 40 años, con abundante experiencia y la zona de Madrid. Esta polaridad entre tradicionalismo-progresismo en las ideas de los docentes se corresponde con la clásica teoría bipolar de Dewey (1902) que tanta vigencia tuvo durante la primera mitad de este siglo y que suele ser una constante en los trabajos realizados sobre las concepciones educativas de los docentes. Apoyan, pues, nuestros datos, la hipótesis apuntada por otros autores (Palacios, 1988; Sigel, 1985) de que las ideas sostenidas sobre el desarrollo infantil no están aisladas e inconexas, sino que, por el contrario, forman subsistemas articulados entre sí de forma más o menos coherente. No obstante, esta coherencia dista mucho de ser absoluta; de serlo así el primer factor extraído explicaría por sí solo toda la varianza, cosa que no ocurre. Esta relación entre ideas también puede tener un sentido en cierto modo causal, en el sentido de que las ideas más generales, como las atribuciones que se hacen del desarrollo, pueden influir sobre ideas más vinculadas a la acción, como es el caso de las prácticas disciplinarias en situaciones hipotéticas concretas (Korzilius, Felling y Gerris, 1992; Rodrigo, 1990; Triana 1990). Así, resulta bastante significativa la relación existente entre aquellas concepciones innatistas del desarrollo y los estilos disciplinarios más restrictivos.

El *segundo factor* recoge sobre todo contenidos que tienen que ver con las posibilidades de la educación para influir en el desarrollo. Así, un polo se relaciona con lo que podríamos considerar optimismo educativo, que curiosamente está asociado a unas prácticas disciplinarias bastante coercitivas. El hecho de que la juventud y la inexperiencia profesional —también las zonas rurales— se sitúen en este extremo podría explicar esta relativa contradicción, ya que los educadores más jóvenes e inexpertos, a pesar de sus elevadas expectativas educativas, pueden encontrarse sin recursos para resolver ciertas situaciones conflictivas en el aula y verse obligados a recurrir a métodos expeditivos, como las reprimendas y castigos. En el otro extremo del factor y en asociación con las edades avanzadas, la mayor experiencia profesional y el hábitat urbano, aparece un mayor escepticismo respecto a las posibilidades de la educación y del ambiente para incidir en el desarrollo. A pesar de estas concepciones más tradicionales, la mayor experiencia en la profesión hace que se posean recursos educativos como para que las situaciones de transgresión de normas puedan resolverse sin recurrir a métodos disciplinarios estrictos. Vemos, por tanto, que existe una cierta coherencia



entre los distintos subsistemas de ideas que sostienen los educadores, pero que esta coherencia no se da en todos los sujetos. Son los educadores más jóvenes y con menor experiencia los que revelan un mayor grado de contradicción entre sus ideas. Además hay que destacar que las ideas que resultan más discrepantes son aquellas que podemos considerar más relacionadas con la acción educativa, como son las ideas sobre prácticas disciplinarias. Esto nos puede revelar la existencia de una evidente contradicción entre lo que son sus concepciones y valores educativos y lo que es la realidad de su práctica profesional. Una cosa es lo que quieren y dicen ser, y otra bien distinta lo que en realidad son. Estos datos coinciden con los hallazgos de otros autores (Duffy y McIntyre, 1982; Tabachnick y Zeichner, 1985), en el sentido de que la práctica profesional hace que se vaya reduciendo la discrepancia inicial que suele existir entre las ideas y principios educativos de los maestros y su conducta en el aula.

La clasificación que se ha llevado a cabo nos revela la existencia de tres clases de maestros bien delimitadas: modernos o progresistas, tradicionales restrictivos y tradicionales protectores. Los educadores *modernos* suelen tener una edad inferior a los 40 años, una experiencia profesional escasa o media y trabajar en zonas rurales sobre todo de la zona Este. Esta mayor presencia de maestros progresistas en la zona Este probablemente se relaciona con una tradición de renovación educativa, bien asentada en el levante español y que se remonta a muchos años atrás; dicha tradición se ha concentrado típicamente en niños pequeños y ha tenido un desarrollo particularmente importante en Cataluña. Sostienen valores progresistas, tienen una concepción poco academista de la educación infantil y suelen mantener relaciones con los padres de sus alumnos.

La siguiente agrupación que hemos denominado *tradicionales restrictivos* recoge sobre todo a los educadores más expertos y de mayor edad, aunque también un grupo importante de maestros de otras edades forman parte de esta clase. Trabajan mayoritariamente en zonas urbanas. Sus concepciones e ideas son bastante tradicionales, ejercen una disciplina muy rígida y se muestran bastante reacios a la intervención de los padres en la educación de sus hijos. Conciben la educación infantil de forma bastante tradicional. Por último, los educadores *tradicionales protectores* guardan cierta similitud con la clase anterior. Son expertos y de edad superior a los 40 años, y en este grupo encontramos pocos educadores de otras edades. La presencia de hombres en esta agrupación está por debajo de la existente en otras clases. Sus concepciones e ideas son tradicionales pero prefieren usar técnicas disciplinarias explicativas. No rechazan la intervención de los padres, aunque tampoco parece que les den excesiva importancia a la relación con ellos.

Resulta bastante evidente la influencia que ejerce la variable generacional sobre las ideas que sostienen los maestros, relación que ha sido hallada por otros autores (Spidell *et al.*, 1991; Spodek, 1987). La edad y la experiencia profesional parecen modelar el pensamiento docente, mientras que otras variables se muestran mucho menos determinantes. Hay que tener en cuenta la diferente formación como docentes recibida por los educadores mayores y los más jóvenes.

nes. Mientras que los de más edad recibieron una formación muy general e insuficiente, hoy en día, los educadores salen de las aulas universitarias con una formación más específica, mayores conocimientos pedagógicos y psicológicos, y una idea más clara de lo que son el desarrollo y la educación infantil. No es de extrañar que estos jóvenes maestros, a pesar de su escasa experiencia, sostengan unas ideas educativas bien diferentes de las de sus compañeros de más edad y más cercanas a los datos de la Psicología Evolutiva actual y a las recomendaciones de la psicopedagogía de los más pequeños.

Los educadores mayores tienen actitudes más tradicionales, con más valoración, por ejemplo, de la obediencia o de los aprendizajes académicos. No es insensato pensar que estos profesionales, que están trabajando en la ciudad y que tienen años de experiencia acumulada, estén escasamente motivados para implicarse en actividades de formación, actualización de conocimientos, etc. Constituyen, sin embargo, un volumen importante (la tercera parte de nuestra muestra de educadores tiene más de 40 años), por lo que no se trata de un asunto marginal. Debería ser un grupo prioritario en lo que a formación se refiere y la Administración debería encontrar la vía para atraer a estos profesionales a la renovación de ideas y de métodos. Naturalmente, no pretendemos indicar que todos los educadores jóvenes tienen unas ideas totalmente adecuadas, mientras que los mayores están siempre equivocados o desfasados, pero no cabe duda de que algunas de las diferencias que han aparecido entre unos y otros (que son diferencias promedio y que, por tanto, no impiden marcados contrastes individuales en el interior de cada grupo) son muy notables y sólo a través de la formación se pueden alterar.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMES, R. (1975): «Teachers' attribution of responsibility: some unexpected non-defensive effects», *Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 668-676.
- BAR-TAL, D. y DAROM, E. (1979): «Pupils attribution of succes and failure and their dimensions as a function of SES and gender: a phenomenological analysis», *British Journal of Educational Psychology*, 54, pp. 51-61.
- BECKMAN, L. J. (1976): «Causal attributions of teachers and parents regarding children's performance», *Psychology in the Schools*, 31, pp. 212-218.
- BRANDT, L. J.; HAYDEN, M. E. y BROPHY, J. E. (1975): «Teachers' attitudes and ascription of causation», *Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 677-682.
- BUNTING, C. E. (1984): «Dimensionality of teacher educational beliefs. An exploratory study», *Journal of Experimental Education*, 52, pp. 195-198.
- CLARK, M. y PETERSON, L. (1986): «Teachers' thought processes», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on Teaching*. New York. Macmillan. (Trad. cast. *La investigación en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós, 1990).

- COOPER, H. M. y BURGER, J. M. (1980): «How teachers explain students' academic performance: a categorisation of free response academic attributions», *American Educational Research Journal*, 17, pp. 95-109.
- DEWEY, J. (1902): *The child and the curriculum*. Chicago. University of Chicago Press.
- DUFFY, G. y MCINTYRE, L. (1982): «A naturalistic study of instructional assistance in primary grade reading», *The Elementary School Journal*, 83, pp. 15-23.
- FRIEZE, I. (1976): «Causal attributions and information seeking to explain success and failure», *Journal of Research in Personality*, 10, pp. 293-305.
- HESS, R. D.; PRICE G. G., DICKSON, W. P. y CONROY, M. (1981): «Different roles for mothers and teachers: Constraining styles of child care», en S. Kilmer (ed.). *Advances in early education and day care*, vol. 2. Greenwich, Conn. Johnson.
- HOLLOWAY, S. D.; GORMAN, K. S. y FULLER, B. (1988): «Child-rearing beliefs within diverse social structures: Mothers and day-care providers in Mexico», *International Journal of Psychology*, 23, pp. 1-15.
- HORN, J. L. y MORRISON, W. L. (1965): «Dimensions of teacher attitudes», *Journal of Educational Psychology*, 57, pp. 118-125.
- JACKSON, P. W. (1968): *Life in classrooms*. New York. Holt, Rinehart y Winston (Trad. cast. *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975).
- KAGAN, D. M. y SMITH, K. E. (1984): «Beliefs and behaviours of kindergarten teachers», *Educational Research*, 30, pp. 26-35.
- KORZILIUS, H. P. L. M.; FELLING, A. J. A. y GERRIS, J. R. M. (1992): *The relationship between parental perception and parental discipline reactions in problematic child-rearing situations*. Fifth European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.
- MANCUSO, J. C. y HANDIN, K. H. (1985): «Reprimanding: Acting on One's Implicit Theory of Behavior Change», en I. E. Sigel (ed.). *Parental beliefs systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J. L. Erlbaum.
- MILLER, D. A. y DAVIS, T. L. (1990): *Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers and self*. Meeting of the Conference on Human Development. Richmond, VA., USA.
- PALACIOS, J. (1988): *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos*. Sevilla. Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Sevilla.
- RODRIGO, M. J. (1990): *The role of parental educative theories in the action planning*. Fourth European Conference on Developmental Psychology, Stirling, Scotland.
- SIEGEL, I. E. (1985): «A conceptual analysis of beliefs», en I. E. Sigel (ed.), *Parental beliefs systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J. L. Erlbaum.
- SPIDELL, A.; MCGREVIN, C. y LAMBIOTTE, J. (1992): «Belief system of early childhood teachers and their principals regarding early childhood education», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 7, pp. 277-296.

- SPODEK, B. (1987): «Thought processes underlying preschool teachers' classroom decisions», *Early Child Development and Care*, vol. 29, pp. 197-208.
- TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1985): *Individual and contextual influences on the relationships between teacher beliefs and classroom behaviors: case study of two beginning teachers in the United States*. Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Tilburg, Holland.
- TETLOCK, P. E. (1980): «Explaining teacher explanations of pupil performance: a self-presentation interpretation», *Social Psychology Quarterly*, 43, . pp. 283-290.
- TRIANA, B. (1990): *Parental educative theories as a source of inferences on parental behaviour*. Fourth European Conference on Developmental Psychology, Stirling, Scotland.
- WARNER, L. G. y DE FLEUR, M. (1969): «Attitudes as an interactional concept: Social constraint and social distances as intervening variables between attitudes an action», *Ann. Sociol. Rev.*, 34, pp. 153-169.
- WEHLING, L. y CHARTERS, W. (1969): «Dimensions of teachers beliefs about the teaching process», *American Educational Research Journal*, 6, pp. 7-29.
- WICKER, A. (1969): «Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitudes objects», *Journal of Social Issues*, 25, pp. 41-78.
- WOLFE, M. y ENGEL, J. (1978): «Dimensions of opinion about teacher-pupil relations», *Journal of Experimental Education*, 46, pp. 41-45.
- YEE, A. H. y FRUCHTER, B. (1971): «Factor content of the Minnesota Attitude Inventory», *American Educational Research Journal*, 8, pp. 119-133.
- ZIMBARDO, P. y EBBESEN, E. B. (1970): *Influencing attitudes and changing behavior*. Reading, MA, Addison-Wesley.