



Pensamiento del profesor y renovación pedagógica

Jaume Martínez Bonafé
Dpto. de Didáctica. Universitat de València

RESUMEN

En las páginas del siguiente artículo trataremos de señalar las líneas generales de un importante enfoque de investigación educativa, intentando desvelar, por otra parte, sus posibilidades y limitaciones desde el punto de vista de la renovación pedagógica en la escuela. Entendemos que la relación entre lo que existe y lo que se quiere cambiar debe buscarse en el contexto de la práctica de los profesores. El presente «paradigma» de investigación, en la medida que se centra en el profesor como sujeto mediador directamente implicado en las posibilidades de cambio dentro de las aulas y escuelas, ofrece nuevos y cualitativamente diferentes elementos de comprensión respecto de lo que el profesor piensa y hace ante la encrucijada de la renovación pedagógica. Pero, en cualquier caso, como igualmente trataremos de señalar, las posibilidades de una actividad profesional socialmente emancipatoria, dependen de algo más que la comprensión y explicación del contexto teórico-práctico en el que el profesor actúa.

El pensamiento del profesor como vía de análisis de la relación teoría-práctica en la actividad profesional

Bajo la genérica denominación de «pensamiento del profesor» se sitúa un paradigma de investigación sobre la enseñanza que, a lo largo de una década, ha ido generando diferentes modelos con los que aproximarnos a la interpretación y explicación de la compleja vida que transcurre en las aulas, y el modo en que ésta puede ser cualitativamente enriquecida.

Diez años de investigaciones, en un marco alternativo a los modelos del llamado paradigma proceso-producto, centrados éstos en la eficacia del comportamiento docente como garantía de calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez, 1983), han dado como resultado un conjunto de producciones teóricas que desde diferentes enfoques, y con un importante proceso de revisiones internas al propio paradigma, vienen a coincidir en la importancia de comprender la epistemología del profesor en tanto que construcción personal y biográfica, como vía de

acceso a la interpretación (ecológica, antropológica, sociológica, ...) de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de ofrecer una mayor implicación o compromiso de la investigación en la actividad práctica de las aulas.

No podemos pretender, en el corto espacio del presente epígrafe, ofrecer una revisión en profundidad de esta corriente de investigación, y las modificaciones internas que ha sufrido a lo largo del tiempo. Los últimos documentos del ISATT, y especialmente la «puesta al día» que ofrecen Ben-Peretz, Broome y Halkes (1986), la revisión de Clark (1986) sobre diez años de desarrollo conceptual a partir de las primeras investigaciones en 1975, los trabajos de Lowyck (1986) y Yinger (1986) o la reciente compilación de Calderhead (1987), dentro de un conjunto bibliográfico importante, nos permiten ahora acercarnos a la presentación de las líneas generales, los conceptos fundamentales y los diferentes enfoques de esta corriente de investigación.

En nuestro país es éste un reciente objeto de preocupación en el ámbito de la investigación

educativa. No obstante, en castellano pueden consultarse los trabajos de SanMartín Alonso (1985); Salinas Fernández, (1987); Martínez Bonafé (1987); Contreras (1986); Marcelo (1987); Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1987); las actas de las IV y V Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela (1986, 1987); o las Ponencias y Comunicaciones del Congreso celebrado en Huelva sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones (Villar Angulo, 1986), entre otros.

Por otro lado, como ya quedó señalado, nuestro punto de partida se sitúa en la compleja actividad de la práctica renovadora en la enseñanza, y ello nos obliga ahora a indagar en las líneas de investigación que ofrecen conceptualizaciones epistemológicas y metodológicas con las que que acercarnos a la comprensión y explicación de tal complejidad.

Diferentes enfoques en la investigación: del cognitivismo a la teoría práctica

a. 1975: Del cognitivismo...

Bajo el dominio todavía de la búsqueda de la «eficacia del profesor» y las «hipótesis de causalidad docente», algunos investigadores comienzan a tomar prestados modelos de la psicología cognitiva para tratar de comprender lo que el profesor piensa en el transcurso de sus tareas de enseñanza, antes que continuar deteniéndose en el análisis de sus conductas observables y su posible influencia en el rendimiento escolar. Aparece así una primera «curiosidad» clínica (Clark, 1986) por averiguar el pensamiento del profesor en la fase preactiva de la enseñanza, desde el prisma de «la enseñanza como procesamiento clínico de la información», título del Informe Final del Panel 6 de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza del NIE, celebrada en Washington en 1975.

Las primeras concepciones del profesor desde este enfoque cognitivo utilizan metáforas inspiradas en el campo de la medicina: el profesor diagnostica problemas, prescribe tratamientos, toma decisiones, resuelve problemas, ...; o inspiradas en el campo de la gestión: el profesor define problemas, se enfrenta a dilemas, ejecuta tareas y busca soluciones satisfactorias –eficaces–, en el marco de un

mundo racional profesionalmente limitado (*boundedly rational*).

Con la misma dependencia metodológica de la psicología de laboratorio, utilizando técnicas como la estimulación del recuerdo, entrevistas clínicas de varios tipos, diseños experimentales, rejillas, análisis de protocolos, pensamiento en voz alta, ...etc., se analiza la vida mental del profesor fundamentalmente en relación con los procesos de planificación y las teorías, creencias o asunciones de éste.

En el estudio de Salinas Fernández (1987) sobre el conjunto de investigaciones que tienen por objeto el análisis de la planificación del profesor se sintetiza el siguiente esquema evolutivo en función de las diferentes caracterizaciones que ha tenido dicho objeto de estudio:

a) La planificación como documento escrito a través del cual el profesor diseña su enseñanza (programación formal).

b) La planificación como proceso de reflexión del profesor y que sólo en parte tiene constatación sobre el papel.

c) La planificación como un proceso de toma de decisiones y/o resolución de problemas.

d) La planificación como proceso de pensamiento del profesor que tiene lugar bajo unas condiciones concretas de realización que determinan en parte dicho pensamiento (Salinas Fernández, 1987 p. 193-194).

En cuanto a los juicios, creencias y teorías implícitas del profesor, se proponen modelos que entienden la enseñanza como «un proceso por el que los profesores realizan razonables juicios y decisiones con la intención de optimizar los resultados de los estudiantes» (Shavelson y Stern, 1983 p. 390). Siguiendo a estos autores, el profesor se explicaría los acontecimientos y las causas de los fenómenos que ocurren en el aula por medio de atribuciones, las cuales constituirían la base de sus propios juicios profesionales. El análisis, por tanto, del proceso atribucional del profesor, va a constituir una de las líneas de investigación de esta corriente, en la medida que se pretende, a través de tales análisis, describir el esquema cognitivo utilizado por el profesor para almacenar y organizar la información relativa al comportamiento del alumno, las situaciones que se producen en el aula, y las circunstancias que las determinan o las causan. Tras una revisión de este tipo de investigaciones SanMartín Alonso (1985) resume:

Podemos afirmar que el profesor interpreta cuanto ocurre en el aula desde unas teorías previas que él tiene y desde las que realiza los juicios atribucionales siguiendo unas pautas cada vez esclarecidas con mayor nitidez. Tales juicios se hacen con independencia de que estas teorías estén debidamente fundamentadas. La importancia de este hecho está en que, según diferentes comprobaciones empíricas, el rendimiento real de los alumnos depende en gran medida de los juicios atribucionales que el profesor haga de sus capacidades y posibilidades de aprendizaje.

(SanMartín Alonso, 1985 p. 261.)

Todavía son analizados otros «mecanismos psicológicos» del profesor, en palabras de Shavelson y Stern (1983). Nos referimos a las Teorías Implícitas o conjunto de opiniones, juicios y sistema conceptual que el profesor posee de un modo implícito y utiliza explícitamente ante un determinado problema. No obstante, como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1987), tales teorías del profesor sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje han sido escasamente exploradas, y habrá, por tanto, que esperar a las alternativas conceptuales más centradas en el pensamiento personal y práctico y los procesos de socialización profesional.

b. ... a la Teoría Práctica

En efecto, bien como alternativa crítica a las insuficiencias anteriores, bien como la interna maduración conceptual que el desarrollo de una década de investigaciones ha podido dar de sí, lo cierto es que la investigación sobre el pensamiento del profesor presenta hoy una complejidad conceptual y una riqueza multidisciplinar que claramente desborda los enfoques prestados de la psicología cognitiva. En realidad, en opinión de Clark, parece que el desarrollo del paradigma presenta en la actualidad a la comunidad de investigadores que lo integran, la necesidad de una toma de posición crucial: «o continuar siendo meramente curiosos respecto de los que los profesores piensan y hacen o, además de ello, intentar hacer algo provechoso para los profesores, para los estudiantes, para la comunidad y para nosotros mismos» (Clark, 1986 p. 7).

Veamos entonces cuáles son aquellos elementos conceptuales y metodológicos que permiten vislumbrar un más allá de la «mera curiosidad» y una alternativa a los modelos que se tomaron prestados del cognitivismo.

En primer lugar, a los modelos clínicos les suceden aproximaciones más complejas sobre el comportamiento humano, apoyadas en hipótesis ecológico-naturalistas y fenomenológico-cualitativas (Lowyck, 1986). La metáfora de la «toma de decisiones» (decision-making) va a ser reemplazada por la de «elaboración de juicios» (sense-making), y el profesor, además de tomar decisiones, ejecutar tareas o resolver problemas va a ser visto como un profesional reflexivo (Schon, 1983), como un teórico práctico que construye y utiliza su propia teoría en relación con la situación particular y el contexto social y cultural en que desarrolla su actividad profesional.

La concepción del profesor y sus roles profesionales aumenta en abstracción y complejidad a través de la aportación multidisciplinar de las ciencias sociales, desbordando el limitado campo de la psicología. Apoyándose a menudo en el estudio pionero que publicó Jackson en 1968, los estudios sobre la vida cognitiva del profesor se mueven ahora en el reconocimiento más amplio de la intrincada vida del aula y la concepción de la enseñanza como una profesión que exige de las dos dimensiones con las que Eisner definiera su «paradigma artístico»: el conocimiento experto y la crítica (Eisner, 1979). El profesor necesita para ello de un amplio conocimiento profesional en relación con el contenido que enseña y las teorías de cómo aprenden sus alumnos. Y, todo ello, debe ser interpretado, adaptado y aplicado a las particulares situaciones del contexto concreto en que se desarrolla su enseñanza, a través de su propia capacidad profesional deliberativa. El profesor posee y utiliza un conocimiento personal práctico (Elbaz, 1983). Lo que el profesor hace en su trabajo, no depende tanto de las teorías formales que recibió en su formación inicial de un modo descontextualizado, como del conocimiento profesional que ha ido elaborando a través de su experiencia, y en contacto directo con esa experiencia práctica. Obviamente, ello va más allá de las habilidades técnicas de instrucción anteriormente enfatizadas. Como afirma Clark (1986, p.9) «el profesor de 1985 es un constructivista que

continuamente construye, elabora y pone en práctica su propia teoría personal del mundo». La recuperación de la teoría de los constructos personales de Kelly y la introducción de los planteamientos de la psicología soviética más reciente en relación con el principio de actividad (Leontiev, 1981) abren nuevos caminos para la comprensión de la relación entre pensamiento y acción a través de estudios de campo que introducen la metodología cualitativa de la etnografía y la sociología (análisis interpretativos, triangulación, estudio de casos,...). Todo ello, naturalmente, desde el reconocimiento de que la responsabilidad de lo que ocurre en el aula no siempre depende directamente de su propia voluntad o de las intenciones del profesor. Poderosas influencias sobre su trabajo (cultura, relaciones sociales, política institucional,...) escapan a menudo a su propio control individual.

El reconocimiento de esta última argumentación abre las vías de una nueva perspectiva en la investigación: el modo en que el pensamiento personal práctico del profesor se configura a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional. En definitiva, los procesos de socialización que caracterizan la peculiar actividad profesional del profesor.

La propia biografía personal, el marco institucional y burocrático y las relaciones personales y profesionales que en él se establecen, la cultura profesional de la comunidad de enseñantes, y las propias exigencias sociales de alumnos y padres, actúan sobre la actividad cognitiva y práctica del profesor. Ello puede explicarse, desde una doble perspectiva, según el punto de vista de los trabajos e investigaciones que se ocupan del tema:

– La perspectiva funcionalista, que vendría a reconocer los elementos anteriores como las condiciones materiales que determinan social e institucionalmente el pensamiento práctico del profesor.

– O la perspectiva dialéctica que, frente a las tesis de la determinación, impondría la capacidad constructiva de autodeterminación del profesor, tanto para aceptar como para rechazar la imposición social e institucional, por medio de diferentes «estrategias» de sumisión, adaptación o enfrentamiento idiosincrático a la institución (Gimeno y Pérez, 1987; Zeichner, 1985).

Pensamiento del profesor y renovación pedagógica

De lo que se desprende a través de la panorámica efectuada sobre esta corriente de investigación, parece que podemos deducir las siguientes hipótesis respecto a la preocupación por profundizar en el conocimiento de los problemas y realidades de la renovación pedagógica:

1°. La posibilidad y conveniencia de estudiar los problemas que surgen ante las propuestas pedagógicas renovadoras, centrándolos en lo que el profesor piensa y hace respecto a ellos.

2°. Que lo que el profesor piensa y hace respecto de tales propuestas pedagógicas puede ser analizado en relación con la forma en que éste construye, posee y utiliza su conocimiento profesional práctico. En tal análisis no puede obviarse la historia social de su propio conocimiento personal.

3°. Que es en la concreta actividad profesional del profesor, y a través de ella, que pueden deducirse las estrategias profesionales que el profesor pone en práctica en relación con los principios pedagógicos renovadores, bien para adaptarse a los acontecimientos institucionales, bien para avanzar en la renovación pedagógica aumentando así su autonomía profesional.

No obstante, con ello, sabemos de la existencia de un conocimiento práctico en el profesor, un conocimiento «tácito» construido en la experiencia y guiado por la acumulación de la experiencia de la comunidad de profesores a lo largo del tiempo. Sabemos de la «tradición» pedagógica y la forma concreta y particular que toma en el profesor, su particular «estilo cognitivo» en la acepción de Elbaz (1983). Podemos conocer cómo los profesores conocen. Pero la renovación pedagógica es, fundamentalmente, un problema teórico-práctico de los profesores. Y ello, obliga a reformular criterios respecto a la función de la investigación como elemento «iluminativo» de los agentes directamente intervinientes en el proceso educativo. La investigación se convierte, entonces, en una disposición de los propios profesores para reflexionar críticamente su propia actividad teórico-práctica. Indudablemente, esta última cuestión introduce nuevas luces en la perspectiva de investigación que trata de comprender y explicar las realidades de la prác-

tica desde el análisis del pensamiento y la acción del profesor. Por un lado, es el propio profesor el investigador de la realidad contextual y situacional en que desarrolla su práctica, así como de los factores institucionales que la condicionan. Por otro, la investigación tiene ahora un carácter claramente transformador, además de comprensivo y explicativo. Se investiga en la acción y sobre la acción, y siempre para obtener *cambios en la práctica*. Y, en este sentido, por último, la investigación puede tener un carácter social y profesionalmente emancipatorio, generando «teoremas críticos» a través de los cuales el profesor pueda unir aquello que nunca debió estar separado: los procesos cognitivos que utiliza en su trabajo y la conciencia que de ellos se tiene. La renovación pedagógica se convierte así en una actividad crítica de *concienciación* que produce acciones profesionales emancipatorias.

El componente ideológico y la praxis en la configuración de principios pedagógicos de renovación

A través de una reciente investigación (Martínez Bonafé, 1987) con tres profesoras de Enseñanza Primaria, tuvimos oportunidad de acercar evidencias empíricas a la última afirmación señalada. En efecto, ante un principio tradicional de la renovación pedagógica —la conexión de la escuela con las diferentes realidades del entorno—, elegimos a tres profesoras que asumían el principio como problema práctico y *querían resolverlo*. En los tres casos, los juicios y valoraciones de las profesoras en relación con el principio, tenían su raíz más profunda en un marco de racionalidad que sobrepasaba el estrictamente pedagógico. Se diría que el principio crecía, tomaba fuerza, impulsado por un componente ideológico caracterizado por lo que Gramsci señalara como *praxis del presente*, y que posteriormente aparecerá en los trabajos de Freire y, en general, en toda la corriente de teoría crítica aplicada a la educación.

El principio de conexión escuela-entorno, en tanto que principio de renovación pedagógica, se manifiesta en las profesoras a través de una teorización que va más allá de la competencia profesional técnica, de un «saber de producción» en el sentido en que es conceptualizado por Habermas (1982). Recoge planteamientos profesionales «emancipatorios», críti-

cos respecto a la función social institucionalmente asignada al profesor y a la escuela, los cuales se materializan en «acciones estratégicas» (Carr y Kemmis, 1983) que actuarían como puente entre el saber de producción y un saber de reflexión, comprometido y autocrítico con la práctica docente.

A través del estudio citado, hemos visto que el referido principio no tiene entidad propia de renovación al margen, o separado de otros planteamientos de la tradición renovadora. Y quizá no sea muy aventurado afirmar que la renovación pedagógica de la práctica escolar exige en el profesor un componente de racionalidad crítica que va más allá del dominio cognitivo construido en las situaciones particulares y en las decisiones concretas que se toman en los contextos particulares de enseñanza. La vida mental del profesor no se edifica sólo sobre el espacio de la vida cotidiana de las aulas.

Con ello, tratamos de introducir, finalmente, elementos de otras corrientes de teorización e investigación educativa conocidos en el contexto anglosajón como el «movimiento del profesor como investigador» (Stenhouse, 1984) o la Investigación-Acción (Elliott, 1986), además de otras cuestiones suscitadas a partir de la introducción de las teorizaciones críticas de la Escuela de Frankfurt en el contexto de la teorización educativa (Giroux, 1983; Carr y Kemmis, 1983; Gibson, 1985, entre otros). Elementos, en cualquier caso, ausentes en la mayor parte de la tradición investigadora conocida como «pensamiento del profesor».

REFERENCIAS

- BEN-PERETZ, M.; BROME, M.; y HALKES, R. (Eds) (1986). *Advances of Research on Teacher Thinking*. ISSAT. Lisse.
- CALDERHEAD, J. (1987).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983). *Becoming Critical Knowledge through action research* Deakin U.P. Victoria.
- CLARK, Ch.M. (1986). «Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking», en BEN-PERETZ, BROME y HALKES (Eds).
- CONTRERAS, J. (1985): «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor

- y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*. 277, 5-29.
- EISNER, E.W. (1979). *The Educational Imagination*. McMillan P. New York.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: A study on Practical Knowledge*. Croom Helm, London.
- ELLIOTT, J. (1986). *Investigación/Acción en la Escuela*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- GIBSON, R. (1985): *Critical Theory and Education*. Hodder and Stoughton. London.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1987). *El pensamiento psico-pedagógico del profesor*. (En prensa).
- GIROUX, H.A. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Deakin U.P. Victoria.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Taurus. Madrid.
- LEONTIEV, A.N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Pueblo y Educación. La Habana.
- LOWICK, J. (1986). «Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza», en VILLAR ANGULO, L. (Ed).
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC Barcelona.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1987). *El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno: un ejemplo de la relación Teoría-Práctica en el conocimiento profesional del profesor*. Tesis Doctoral. Univ. de Valencia.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». En GIMENO y PEREZ. *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- SALINAS FERNANDEZ, B. (1987). *La planificación en el profesor de EGB*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- SANMARTIN ALONSO, A. (1985). *Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. Temple Smith. London.
- SHAVELSON y STERN (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En GIMENO y PEREZ (Comp.)
- VILLAR ANGULO (Ed) (1986). *Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Ponencias y Comunicaciones del Primer Congreso Internacional celebrado en Huelva. Universidad de Sevilla.
- YINGER, R.J. (1986). «Investigaciones sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores. Hacia la concepción de la actividad profesional», en VILLAR ANGULO (Ed).
- ZEICHNER, K.M. (1985). «Dialéctica de la socialización del profesor» *Revista de Educación* 277, pp. 95-127.
- IV Y V JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1986, 1987). Ponencias y Comunicaciones. Sevilla.

SUMMARY

In the following article, we will try to point out the general lines of an important focus in educational research, attempted to discover its possibilities and limitations from the point of view of pedagogical renovation in the school. We understand that the relationship between what exists and what needs to be changed must be looked for in the context of what the teachers practice. The present research «paradigm», insofar as concerns the teacher as the mediating subject directly implied in the possibilities of change in the classrooms and schools, offers new and qualitatively different elements of understanding as regards what the teacher thinks and does when he finds himself at the crossroads of this pedagogical renovation. But, in any case, as we will also try to show, the possibilities of a professional activity that is socially liberating depend on something more than understanding and an explanation of the theoretical-practical context in which a teacher acts.

RÉSUMÉ

Dans les pages de l'article suivant, nous nous efforcerons de distinguer les lignes générales, selon lesquelles est menée la recherche éducative, en essayant, d'autre part, d'attirer l'attention sur leurs possibilités et leurs limites du point de vue de la rénovation pédagogique à l'école. Il est bien entendu que la relation entre ce qui existe et ce qu'on prétend changer doit être cherchée dans le contexte de la pratique des professeurs. Le présent «paradigme» de recherche, dans la mesure où la recherche est centrée sur le professeur comme sujet médiateur, directement impliqué dans les possibilités de changement au sein des salles de classe et des écoles, offre, concernant ce que le professeur pense et fait face au carrefour de la rénovation pédagogique, de nouveaux éléments de compréhension, qualitativement différents. Mais, de toute façon, comme nous tenterons également de le montrer, les possibilités d'une activité professionnelle, socialement capable de réaliser une certaine émancipation, dépendent de quelque chose d'autre que de la compréhension et que de l'explication du contexte théorique et pratique, dans lequel le professeur remplit sa fonction.