

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO  
(Director)

~~\_\_\_\_\_~~  
T. 8

CONOCIMIENTO, CREENCIAS Y  
TEORÍAS DE LOS PROFESORES.  
Implicaciones para el currículum y la  
formación del profesorado

EDITORIAL MAREIL, S. A.  
ALCOY 1988

**Traductores: Angel Martínez Geldhoff, José M. López-Arenas González y Luis M. Villar Angulo**

**Traducción corregida por Luis M. Villar Angulo**

**Ayudante de edición: Carlos Marcelo García**

© LUIS M. VILLAR ANGULO - 1988

**EDITORIAL MARFIL, S. A.  
ALCOY-ESPAÑA**

**IMPRESO EN ESPAÑA  
PRINTED IN SPAIN**

**I.S.B.N. 84-268-0488-8**

**Depósito Legal: A-359-1988**

**Fotocomposición: COMPOBELL, S. A. (Murcia)**

**Edita: EDITORIAL MARFIL, S. A.  
San Eloy, 17  
03800 ALCOY**

**Imprime: ARTES GRAFICAS ALCOY, S. A.  
San Eloy, 17  
03800 ALCOY**

## ÍNDICE

Reconocimientos .....	9
INTRODUCCIÓN .....	11
<b>PRIMERA PARTE. Conocimiento, creencias y teorías implícitas de los profesores</b>	
<b>CAPÍTULO I.</b>	
<b>Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores .....</b>	<b>21</b>
<i>James Calderhead</i>	
<b>CAPÍTULO II.</b>	
<b>Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa .....</b>	<b>39</b>
<i>D. Jean Claidunn y F. Michael Connelly</i>	
<b>CAPÍTULO III.</b>	
<b>Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales .....</b>	<b>63</b>
<i>Hugh Munby</i>	
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores .....</b>	<b>87</b>
<i>Freema Elbaz</i>	
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores .....</b>	<b>97</b>
<i>Eduardo García Jiménez</i>	
<b>CAPÍTULO VI.</b>	
<b>Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? ... ..</b>	<b>121</b>
<i>Joost Lowyck</i>	

VII. INFLUENCIAS INDIVIDUALES Y  
CONTEXTUALES EN  
LAS RELACIONES ENTRE  
LAS CREENCIAS DEL PROFESOR  
Y SU CONDUCTA DE CLASE:  
ESTUDIOS DE CASO  
DE DOS PROFESORES PRINCIPIANTES  
DE ESTADOS UNIDOS

B. Robert Tabachnick

Kenneth M. Zeichner

Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos)

RESUMEN

*Esta comunicación utiliza datos de un estudio de dos profesores principiantes de Estados Unidos y analiza las estrategias empleadas por los profesores para reducir las contradicciones entre sus creencias manifiestas sobre la enseñanza (en cuatro áreas específicas) y sus conductas de clase. Se discuten los factores individuales y contextuales relacionados con la elección de una estrategia determinada y su eventual éxito o fracaso. Uno de los profesores eligió cambiar su conducta para crear una correspondencia más estrecha entre creencia y acción, mientras que el otro cambió sus creencias para justificar conductas que eran inconsistentes con sus creencias manifiestas.*

## EL PROBLEMA

Este informe de investigación examina la consistencia y la contradicción en las creencias del profesor.

Esta comunicación parte de los datos de un estudio longitudinal realizado sobre cuatro profesores principiantes en Estados Unidos (Tabachnick y Zeichner, 1985; Zeichner y Tabachnick, 1985) y analizará: 1) los patrones de relaciones entre creencias de profesores y conductas de clase; 2) las estrategias empleadas por profesores en un intento de dar una mayor consistencia entre creencias y conductas; 3) los factores individuales y contextuales que influyen las relaciones entre creencias y conductas de clase.

En este estudio de dos años, intentamos explorar la diversidad de respuestas individuales al semestre de prácticas de enseñanza y, a continuación, al primer año de ejercicio. Nuestro mayor interés se centraba en descubrir qué perspectivas desarrollaron los estudiantes como individuos sobre la enseñanza en su periodo de formación y cómo estas perspectivas se vieron influidas por el juego de las intenciones y capacidades de los individuos y las características de las instituciones de las que formaban parte, primero como estudiantes y luego como profesores. La comunicación se limitará a un análisis de las relaciones entre creencias del profesor y conductas de clase durante la segunda fase de nuestro estudio —el estudio del primer año de enseñanza—.

El constructo *perspectivas* tiene sus raíces teóricas en el trabajo de G. H. Mead y su concepto de «acto» (Mead, 1983).

Hemos definido las *perspectivas de enseñanza* en nuestro estudio como «un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática». Esta idea de perspectiva procede de Becker y otros (1961). De acuerdo con ella, las perspectivas difieren de las actividades desde el momento en que incluyen acciones y no sólo meras disposiciones a actuar. También, y no como los valores, las perspectivas se definen en relación a situaciones específicas y no representan necesariamente creencias generales o ideologías didácticas.

Se definen las perspectivas didácticas en relación a cuatro dominios específicos: 1) *conocimiento y curriculum*, 2) *el papel del profesor*, 3) *relaciones profesor-alumno*, y 4) *diversidad del estudiante*. Cada una de estas cuatro categorías fue definida en términos de algunos *dilemas* específicos de la enseñanza (por ejemplo, conocimiento público *versus* conocimiento personal; conocimiento como producto *versus* conocimiento como proceso). Se identificaron 18 dilemas sobre la enseñanza dentro de las cuatro categorías de perspectivas, y fueron estos dilemas los que señalaron el camino de nuestros esfuerzos de recogida de datos durante la segunda fase de nuestro estudio.

Un supuesto clave implícito en el uso de las perspectivas didácticas como constructo organizador de nuestro estudio es que la conducta del profesor y el pensamiento son inseparables y parten del mismo hecho. Asumimos que el significado del pensamiento del profesor no se puede entender en ausencia de un análisis de la conducta en el que se encuentren inmersos los actores, para completar ideas, para «expresarlas». Pensamiento y creencias no son, por supuesto,

directamente observables. Asumimos que la conducta de clase expresa las creencias del profesor de forma similar a como usamos el lenguaje para responder a las preguntas «¿en qué estás pensando?» o «¿en qué estabas pensando cuando hiciste eso?». Puede que la conducta de clase sea una forma de pensamiento sobre la enseñanza análoga a la del artesano o artista que «piensa con sus manos». Nuestro interés aquí va más allá del pensamiento del profesor o de su conducta, de forma aislada, hasta una preocupación por las formas en las que las conductas del profesor presentan contradicciones aparentes o creencias manifiestas. Estamos interesados en conocer si las conductas del profesor y sus creencias tienen cierto tipo de consistencia interna a lo largo del tiempo. Lo que aparece como una contradicción entre conducta y creencia se revela, a menudo, desde el punto de vista del profesor, como más consistente cuando se considera la conducta como una declaración o creencia.

Utilizamos los datos de nuestro estudio anterior para analizar ejemplos de la contradicción y consistencia entre lo que dicen los profesores que creían (por ejemplo, sobre el papel del profesor, conocimiento y curriculum, etc.), sus expresiones de intención de actividades particulares de clase, y sus creencias tal como se expresan en su conducta de clase. Después de identificar las estrategias empleadas por los dos profesores y en un intento de producir una mayor consistencia entre creencia y acción, discutimos los distintos factores individuales y contextuales que influyen en cada caso las relaciones entre creencias y conductas del profesor.

La mayor parte de la investigación realizada hasta la fecha sobre las relaciones entre creencias del profesor y conductas de clase ha establecido que existen relaciones estrechas entre pensamientos del profesor y conductas (por ejemplo, véase Shavelson y Stern, 1981). Sin embargo, 1) la mayoría de los estudios se han basado casi exclusivamente en los autoinformes del profesor sobre sus conductas y no sobre análisis de la enseñanza observada; 2) pocos estudios han explicado los procesos por los que los profesores modifican las conductas y/o las creencias en un intento de conseguir mayor consistencia interna. Esta comunicación se dedica a estos dos aspectos.

## METODOLOGÍA

Los sujetos de este estudio son dos profesoras de un año de experiencia que trabajan en diferentes distritos escolares de los EE.UU. durante el año escolar 1981/82. Estas personas fueron seleccionadas de un grupo representativo de trece que habían sido estudiadas de forma intensiva durante su experiencia de prácticas de enseñanza en una gran universidad del medio oeste, en la primavera anterior (Tabachnick y Zeichner, 1985). Ambas profesoras daban clase en el octavo nivel.

Entre agosto de 1981 y junio de 1982 pasamos tres periodos de una semana cada uno observando y entrevistando a una profesora. Se siguió un plan específico de investigación a lo largo de cada una de las tres semanas de recogida de datos. Durante cuatro días de cada semana, un observador realizó descripciones

narrativas de los hechos de clase, usando las cuatro categorías de las perspectivas y los dilemas relacionados, como marco orientativo. Cada profesora era entrevistada diariamente varias veces sobre sus planes instruccionales (por ejemplo, propósitos y fundamentos racionales de determinadas actividades) y sus reacciones ante los sucesos acaecidos. Un día de cada semana, un observador realizó una descripción narrativa de los hechos de clase, centrándose particularmente en seis alumnos, seleccionados como representativos del rango de diversidad de cada clase.

Además de las entrevistas diarias con cada profesor, centradas en hechos particulares que hubieran sido observados, se realizó un mínimo de dos entrevistas en profundidad con cada profesor en cada uno de los tres períodos de recogida de datos. Estas entrevistas exploraban las ideas de las profesoras sobre su propio desarrollo profesional, en relación con las cuatro categorías orientativas de perspectivas propias de cada profesora que fueron surgiendo a lo largo del año.

Además, intentábamos investigar las influencias de los variados elementos de la institución escolar en el desarrollo de las perspectivas de los profesores (por ejemplo, el -ethos- y la tradición escolar, la cultura del profesor, las expectativas administrativas sobre el papel del profesor). En cada una de las entrevistas hechas en profundidad también interrogamos a los profesores sobre sus percepciones de los obstáculos y ayudas que encontraban en las escuelas y cómo habían aprendido cuáles eran las conductas apropiadas para los profesores y cuáles no, en sus escuelas. También entrevistamos a cada director, al menos una vez, y a otros dos profesores por escuela acerca de sus opiniones sobre el grado en que cada profesor principiante era libre de hacer juicios independientes en su trabajo. Finalmente, también recogimos muchas clases de documentos formales, como guías curriculares y libros del profesor.

A través de las observaciones de clase y de las entrevistas al profesor y al director tratábamos de seguir el desarrollo continuado de las perspectivas del profesor y construir retratos profundos de la vida de cada una de las clases. Las entrevistas grabadas en magnetofón y las observaciones de clase fueron transcritas para facilitar un análisis del contenido de los datos. Varios análisis de tales datos posibilitaron la construcción de estudios de caso que describen el desarrollo de cada profesor y las influencias individuales y sociales en su desarrollo desde el comienzo de las prácticas de enseñanza hasta el final de su primer año de ejercicio. El presente documento extraerá del año de prácticas porciones de estos estudios de caso para examinar las relaciones entre creencias del profesor y conductas de clase.

## **BETH: PENSAMIENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA EN UN AMBIENTE ESCOLAR ESTRECHAMENTE CONTROLADO**

Beth era una alumna en prácticas de una ciudad de tamaño medio (alrededor de 200.000 habitantes), que enseñaba en una clase de quinto curso de una escuela primaria graduada desde preescolar a quinto nivel. En esa ciudad, esto

significaba que su profesora tutora era responsable de la instrucción de todas las materias, excepto arte, música y educación física. El estilo docente prevaleciente en su clase se caracterizaba por relaciones interpersonales cálidas, y porque se compartían juiciosamente algunas decisiones sobre el currículum con los alumnos. Aunque la mayor parte de la enseñanza era completamente rutinaria (leer para contestar preguntas sobre el texto, ejercicios de matemáticas), se realizaba un esfuerzo genuino para estimular el pensamiento creativo y la solución de problemas de los alumnos. Se animaba a Beth a que inventara actividades que disiparan objetivos difusos, así como también actividades rutinarias de clase con metas definidas con más precisión. Los alumnos procedían de contextos socioeconómicos diversos, la mayoría de clase media, pero algunos provenían de hogares económicamente pobres. El director apoyaba un currículum **-activo-**, que provocara y mostrara los resultados de los esfuerzos creativos de los alumnos. El director y los profesores veían que tenían un apoyo firme de la comunidad y de los padres siguiendo tal aproximación.

Como profesora en su primer año de ejercicio, Beth impartió clases a alumnos de octavo en una escuela del ciclo superior con niveles de sexto a octavo. La escuela estaba enclavada en una comunidad suburbial de clase media de una ciudad bastante grande. Muy pocos hogares se podían caracterizar como pertenecientes a un nivel realmente pobre. La organización escolar era muy diferente de la que tuvo Beth durante el año anterior como alumna en prácticas. Equipos de tres o cuatro profesores daban clase a grupos de 75 a 100 alumnos. Los especialistas impartían arte, música y educación física, y además disponían de otros especialistas para orientar en la enseñanza de la lectura y lenguaje a niños con problemas de aprendizaje o psicológicos.

Beth y sus dos compañeros daban clase a cerca de 80 alumnos. Su enseñanza se componía de listas de **-actuaciones-** para cada tema. El currículum era denominado por los profesores y el director como **-Educación Basada en la Actuación-** (Performance Based Education, PBE), siendo juzgado el nivel de los alumnos en base a los tests referidos a criterio (Criterion Referenced Tests, CTR'S). Las listas de actuaciones y los tests fueron desarrollados en años anteriores por equipos de profesores. La dificultad burocrática desanimó a los profesores para cambiar o añadir tópicos. Un test identificó las incapacidades de los estudiantes, principalmente, en habilidades relacionadas con la lectura, lenguaje, matemáticas y en ciencias sociales y en información sobre ciencias. Beth y sus colegas decidieron qué profesores serían responsables de los diferentes grupos de estudiantes para cada materia, el horario, y calendario para las pruebas. Se les animó para que no se desviarán de estos planes temporales. Por ejemplo, tardar más en explicar un tópico o **-salirse por la tangente-** (añadir tópicos no especificados en las listas de actuaciones o competencias) obligaría a sus colegas a esperar y perder tiempo, desde el momento que todos los alumnos tenían que pasar las pruebas al mismo tiempo.

Se construyó la escuela siguiendo un plan arquitectónico abierto, de manera que los profesores pudieran darse cuenta fácilmente de lo que sucedía en otras zonas del recinto. El director paseaba frecuentemente por la escuela y no dudaba en llamar la atención a los estudiantes o en señalar a los profesores las

desviaciones de los procedimientos seguidos en la escuela, bien en el mismo momento, bien en reuniones posteriores.

Al principio de su primer año de experiencia como profesora en ejercicio, Beth se refirió muy cariñosamente a sus prácticas de enseñanza, cuando, a veces, decidía qué tópico enseñar, investigaba su contenido e inventaba estrategias didácticas. Beth dice que cree que una aproximación a la enseñanza «abierto y fácil» es valiosa porque estimula a los estudiantes a pensar. En algunas declaraciones de las entrevistas se refiere a la naturaleza rutinaria, o cuando menos al «esquema preestablecido» de su enseñanza. En otros momentos dice que selecciona alguno de los tópicos para el estudio, intentando estimular a los alumnos para que se «sientan y piensen sobre las cosas», buscando formas de presentación del contenido que capte el interés de los alumnos. Sin embargo, ha sido observada su enseñanza en un contexto muy controlado. Su planificación al principio del año se limitaba casi por entero a decidir qué páginas del libro de texto iba a usar para trabajar con grupos de 10 ó 25 alumnos; cuántas o cuáles soluciones matemáticas iba a demostrar, o si repetir la enseñanza de un tópico o seguir hasta el siguiente en la lista de actuaciones (Beth se encuentra en considerable tensión al principio, hasta que encuentre su sitio en el sistema. El director se da cuenta de esto e intenta que Beth se relaje, estimulando su confianza en sí misma).

Ejemplos de su estilo de enseñanza «abierto y fácil» se evidencian tras cinco días consecutivos de observación; se anima al grupo más capacitado en matemáticas para que encuentre soluciones diferentes a los problemas. Los alumnos responden con ilusión, y Beth sonríe y dice al observador: «me encanta». Pero su conducta docente va desde 1) decisiones previas sobre cuántas preguntas va a plantear o cuántos problemas va a explicar, 2) reacciones inmediatas acerca del tiempo que le queda, de las acciones de los estudiantes (corrigiendo malas conductas, respondiendo, corrigiendo errores, dando explicaciones en el acto) y 3) la «existencia» de materiales disponibles (libro de texto, filminas) con hojas de trabajo previamente desarrolladas o cuestiones para pruebas. La conducta posterior a la enseñanza se centra principalmente en corregir pruebas y en seleccionar cuestiones, hojas de trabajo y ejercicios prácticos para el día siguiente.

A mediados del curso escolar, cinco días de observación no revelaron nada parecido a una lección de matemáticas tan divertida. Toda la enseñanza observada se guía por medio de la lista de actuaciones. Beth dice que las influencias más importantes de lo que ocurre en su clase son: ...el curriculum escolar en el que se indica lo que se debe enseñar... los profesores del recinto decidimos quién enseña qué... y entonces yo, como profesora, cómo voy a enseñarlo. Seleccionar o identificar metas no es un esfuerzo importante. Nos dice sus metas:

...son realmente superficiales... en realidad no tengo ninguna importante que decir... me gustaría que entendieran de qué les hablo, esto por descontado... y que retengan, definitivamente, algunas de las cosas que les he enseñado. Pero esto sería todo con respecto a las metas.

Beth dice que está satisfecha con el margen de libertad que tiene para controlar lo que pasa en clase. «presenta cosas que deberías hacer, lo cual está bien», dice, «pues sabes lo que se espera de ti». Comenta que puede enseñar, generalmente, la clase de currículum que cree importante, «en tanto en cuanto incluya lo que se me ha presentado para que lo imparta».

Al mismo tiempo, Beth dice que piensa que sus talentos son infrutilizados. Dice:

La escuela no es sólo el sitio para un aprendizaje básico. ¿no?; el profesor habla y tú lo aprendes o absorbes. Debería ser algo más que un sitio interesante... pero no llega a serlo. Creo que no he tomado tiempo para sentarme y reflexionar sobre esto, como hacía antes. O no tengo tiempo para diseñar algunas de las cosas que diseñaba que estaban muy claras.

Cuando se le pregunta por el tiempo de preparación, Beth dice que tiene suficiente. Se le observa en una clase haciendo preguntas sobre una historia del libro de lecturas que no ha leído, aunque esa lectura se les había mandado a los niños. En otro momento se le ha observado dando clase al grupo más avanzado en matemáticas:

*Beth:* Como hoy tenemos tiempo, vamos a hacer estas (pruebas), pues (pausa)...

*Niños:* No hay nada mejor que hacer.

*Beth:* Efectivamente (risas).

Cuando se le pregunta en la entrevista, Beth recuerda que sabía que el grupo quería conocer sus puntuaciones y que ella no se veía corrigiendo ejercicios por la noche, por lo que decidió que la lección del día siguiente, consistiría en corregir la prueba.

Al final del año escolar, la forma de enseñar de Beth ha sufrido pocos cambios desde la descripción que se hizo a mediados de curso, excepto que tiene más confianza en sí misma y más práctica en seguir el currículum de actuaciones o competencias. Al acercarse las pruebas de fin de curso, toda su conducta de clase se orienta a conseguir que sus alumnos obtengan buenos resultados. Las observaciones describen días completos dedicados a proponer ejercicios y prácticas, dar información y recordar pruebas.

Las afirmaciones de Beth sobre sus pensamientos durante la planificación, la enseñanza y después de ésta han cambiado en que ya no contienen referencias a la selección de tópicos, dirigidos a estimular la reflexión o el pensamiento creativo de los alumnos, como aparecían en afirmaciones anteriores de este tipo. Empieza por la lista de objetivos de actuación, usa materiales para los que hay ya prevista información y ejercicios de repaso (lecturas, estudios sociales, ciencias) o decide cuántas y cuáles soluciones matemáticas presentar, eligiendo items del libro de texto para ilustrarlas. A menudo se toman decisiones sobre la marcha concernientes a qué decir sobre un problema de matemáticas o qué preguntas plantear sobre una historia, por ejemplo, o sobre una lección de un libro de ciencias. El mayor determinante para ampliar o abreviar el tiempo de

y y y y y

enseñanza, dar o no más tiempo a los estudiantes más lentos, es el respeto a las decisiones del equipo sobre el horario.

Lo que también ha cambiado son las declaraciones de Beth sobre sus perspectivas hacia la enseñanza y también sobre las cosas que debería hacer. Sus primeras declaraciones sobre creencias daban gran valor a la planificación dirigida al aprendizaje activo («manos a la obra») por parte de los alumnos, dirigiéndose la investigación del profesor al contenido para inventar actividades que impulsaran el pensamiento del alumno y estimularan su interés. Sus declaraciones sobre creencias indican ahora que ha aprendido que puede tener éxito como profesora sin planificar muy detalladamente y sin necesidad de hacer mucha (o alguna) investigación sobre los tópicos que intenta enseñar. Presumiblemente, tiene bastante con las Guías del Profesor y con los materiales de los alumnos para fundamentar sus explicaciones.

El pensamiento de Beth sobre la conducta de clase del profesor también ha cambiado en que ya no da mucho valor a las discusiones abiertas y las actividades de los alumnos del tipo «manos a la obra». Pretende avanzar más rápidamente para el año próximo, gastar menos tiempo explicando el trabajo, dejar de lado las discusiones sobre tópicos que «no entran» en las pruebas y «cubrir más áreas», especialmente áreas que se evalúen.

## HANNAH: PENSAMIENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA EN UNA ESCUELA DEFICIENTEMENTE DIRIGIDA

Hannah fue una alumna en prácticas de una escuela situada en un pequeño pueblo localizado cerca de una ciudad de tipo medio (alrededor de 200.000 habitantes) y trabajó como miembro de uno de los dos equipos de profesores de quinto/sesto nivel en una escuela graduada de cuarto a sexto, con aproximadamente 500 niños. Había cuatro equipos de profesores en esta escuela, cada uno de los cuales era responsable de la instrucción de alrededor de 120 niños en todas las materias, exceptuando arte, música y educación física. Hannah trabajó en un equipo con cuatro profesores en ejercicio e impartía sus propias clases a cerca de 30 alumnos por cada materia. A lo largo de una semana lectiva, daba clases a casi todos los 120 alumnos de su equipo, al estar el programa instruccional completamente departamentalizado. En la comunidad escolar existían pocos grupos sociales y tenían una mezcla de padres que iban desde unos pocos que eran pobres hasta algunos que eran profesionales cualificados bien retribuidos. La mayoría de los padres estaban en una situación económica moderadamente buena.

Se le pedía a Hannah que siguiera muy de cerca el curriculum altamente estructurado de la escuela en todas las áreas. Se le dio listas de objetivos específicos para cada tema que se esperaba debería completar y con todos los materiales y pruebas que debía usar. También se esperaba que cubriese este curriculum dentro de bloques temporales especificados y se le ofrecían muy pocas alternativas sobre cuándo se enseñarían las materias y por cuánto tiempo. Debido al diseño arquitectónico abierto de la escuela, en la que no había tabiques

que separaran las clases, todas las actividades de Hannah eran completamente visibles para sus compañeros de equipo. Se le dijo que se toleraría muy poco ruido y movimiento de alumnos, para que las clases no se molestaran unas a otras. Los colegas ofrecían a Hannah modelos de relaciones profesor-alumno muy distantes y formales.

A lo largo del semestre, Hannah cuestionó la estructura departamentalizada de la escuela, la forma racionalizada del currículum y las relaciones entre profesores y alumnos distantes y formales que se consideraban una parte de la realidad «asumida» de la escuela, y se le pedía que representara por mandato un rol de profesora que no le gustaba. A pesar de sus esfuerzos aislados, que continuaron a lo largo del semestre, para desarrollar lo que sentía como un currículum más variado y vivo, y para relacionarse con sus alumnos de forma más personal de lo que era corriente en la escuela, Hannah, en la mayor parte de los casos, se quejaba de las prácticas aceptadas de esta escuela y no actuó de forma consistente con sus creencias expresadas. Al final del semestre, y a pesar de la falta de confirmación de su experiencia como alumna en prácticas, Hannah estaba más convencida que nunca (-habiendo aprendido gran cantidad de cosas que no debía hacer-) de que las relaciones cálidas y cercanas entre profesores y alumnos, mantener a los chavales felices en el aprendizaje y sentirse bien consigo mismo como persona (por ejemplo integrando su conocimiento personal en el currículum) eran las claves de una buena enseñanza.

El primer año de Hannah como profesora en ejercicio se desarrolló como única profesora de octavo nivel en una escuela pública que incluía desde preescolar hasta octavo en nueve clases, con alrededor de 190 alumnos. La escuela estaba localizada en una comunidad rural agrícola, a pocos kilómetros de una población de unos 9.000 habitantes. Hannah impartió todas las materias excepto educación cívica a su clase de octavo nivel, y enseñó ciencias a las clases de séptimo. Los padres de los niños de su clase pertenecían a clases socioeconómicas diversas, oscilando desde propietarios de fincas y profesionales a peones agrícolas. Todos los profesores vivían en las cercanías, exceptuando a Hannah y a otro profesor, que venían de una ciudad situada a 45 minutos de camino. Hannah era la profesora más joven, la única profesora principiante, y en la escuela la única que no había realizado un programa de formación del profesorado en una de las relativamente pequeñas escuelas de magisterio del Estado que formaban ahora parte del sistema estatal de universidades.

La cultura, tradición y organización de esta escuela era muy diferente de la escuela en que Hannah había realizado sus prácticas de enseñanza. De un lado tenía una arraigada tradición de individualismo en la escuela, que sancionaba el derecho de cada profesor a hacer las cosas a su manera, y existía muy poca colaboración o coordinación en el claustro de profesores. Todas las clases eran completamente independientes, con excepción de la de Hannah y la de séptimo nivel, y cada profesor era responsable de toda la instrucción de un grupo de alrededor de 25 estudiantes. El director de la escuela era también un profesor con dedicación exclusiva, y ni observaba ni se reunía con los profesores sino en los claustros semanales.

En conformidad con la tradición individualista de la escuela, se ejercían muy

pocos controles explícitos sobre los profesores con respecto a la planificación y enseñanza del currículum. Se les daba a los profesores guías siguiendo cualquier orden, cualquier ritmo, y con los métodos que creyeran apropiados. Los profesores también eran libres de complementar los textos con otros materiales y de ir más allá de lo que se enumeraba en las guías curriculares, mientras se cubriera el currículum al final de año.

Los únicos controles explícitos que se pusieron en el procedimiento que tenían los profesores para desarrollar el currículum fue en las áreas de calificaciones y pruebas. Se les pedía a todos los profesores poner a cada niño 30 «notas» en cada materia durante cada uno de los tres periodos de información y clarificar el trabajo de los alumnos de acuerdo con una escala normalizada de calificación. Se puso gran énfasis también en el rendimiento de los alumnos en una prueba normalizada que pasaban cada primavera.

Junto a la tradición de individualización de la escuela, había también un gran acuerdo, casi tácito, entre todos, excepto Hannah y un colega de séptimo nivel, sobre las formas en que los profesores se deberían relacionar con sus alumnos. Esta aproximación fue caracterizada por un profesor como... «el viejo método escolar... No se puede tener aquí alguien que es demasiado blando con los chavales». Hannah llegó a darse cuenta de este consenso sobre las relaciones entre profesor y alumno («en esta escuela el papel del profesor es mantener la disciplina»), a través de observaciones hechas a otros profesores, de comentarios de los alumnos e, indirectamente, de la «radio-macuto» escolar. Otros profesores raramente se enfrentarían directamente con Hannah haciéndole críticas sobre su estilo más informal de relacionarse con alumnos. En bastantes ocasiones, no obstante, los profesores se quejaron al director, quien, a su vez, le pasó a Hannah comentarios de que había violado la formalidad preferida entre profesores y alumnos. Todas las clases, con la excepción de los niveles séptimo y octavo, estaban estrictamente controladas por los profesores, y este acuerdo fuerte e informal entre los miembros del claustro hizo que Hannah se sintiera sola y aislada al principio.

Empiezas a ensayar cosas nuevas; todo no está fuera de los libros u orientado hacia los ejercicios. Esto lo ven bien. Pero no te lo impiden y no te dicen que no puedes hacer cosas. Nunca te dirán que no puedes hacer cosas. Lo hacen de una forma indirecta... cuando te llega, sientes como si todo el mundo estuviera en contra tuya.

La comunidad se caracterizaba, según Hannah y bastantes otros profesores, como extremadamente conservadora, recelosa de nuevas ideas, y con expectativas de que los profesores debían mantener un estricto control sobre los alumnos. Al principio, Hannah sintió más presión por parte de los padres que de sus colegas para que se adaptara a la tradición tácita del rol de profesores y estuvo mal dispuesta a dejarse llevar por sus intuiciones, pues sentía que la notaban como una extraña. Desde principios de curso, Hannah realizó considerables esfuerzos para ganarse la confianza de los padres y por aprender más sobre las formas y costumbres de la comunidad.

Al comenzar el curso, a pesar de una falta de supervisión estricta y de controles formales, Hannah se basó sobre todo en los libros de texto para programar el curriculum; sin embargo, desde el primer momento, hizo esfuerzos para establecer relaciones cálidas y estrechas con sus alumnos, violando así la tradición de la escuela. Hannah continuó describiendo su orientación básica a la enseñanza como «humanística» y enfatizaba las dimensiones afectivas e interpersonales de su trabajo. Se sentía muy segura de que un autoconcepto positivo es la clave del aprendizaje y quería encontrar formas de hacer divertida la escuela para sí misma y para sus alumnos. Hannah intentaba por todos los medios presentarse ante sus alumnos como un «ser humano», admitiendo abiertamente sus errores, su ignorancia de los contenidos y compartiendo libremente aspectos de su vida personal con los alumnos. También realizó importantes esfuerzos por entender las vidas personales de los alumnos de su clase y por ganarles su crédito y confianza.

Al principio, los alumnos de Hannah sentían recelos de sus esfuerzos por romper las barreras convencionales entre profesores y estudiantes, y había una falta de apoyo por parte de sus colegas. Hannah se sentía confusa e insegura en el otoño sobre qué dirección debía tomar, y estableció varias prácticas y reglas de clase que rompían con su visión de la enseñanza «humanista». A pesar de estas posturas aisladas en las que Hannah fluctuaba con métodos más convencionales de control de sus alumnos, la mayor parte del tiempo solía ejercer relativamente poco control sobre las conductas de sus alumnos, y estos comenzaron a responder positivamente ante sus esfuerzos.

A pesar de sus ansias por establecer relaciones personales y cálidas con sus alumnos, que tenían cada vez más éxito, Hannah se sentía frustrada por su gran dependencia de los libros de texto y por su incapacidad de establecer un programa instruccional más variado y vital. Al tiempo que se sentía segura de sí misma tratando temas interpersonales con los niños, sentía que no tenía una idea clara de cómo desarrollar un curriculum más integrado, que incorporara experiencias concretas en relación con sus ideas, y que suscitara su entusiasmo y alegría para resolver problemas del mundo que les rodeaba. «Me siento como si fuera una cuchara que los alimenta y que les abro las cabezas y les introduzco el conocimiento en su interior».

Conociendo que sus alumnos habían sido enseñados en el pasado «según lo que dice el libro de texto», y que probablemente seguirían aprendiendo así en el futuro, y no sintiéndose segura de poder explicar a los demás qué métodos específicos se relacionaban con metas académicas específicas, Hannah estaba muy preocupada por si lo que hacía estaba perjudicando a sus alumnos y por si no les estaba dando lo que «se suponía debían aprender». Hacia diciembre, Hannah se sentía tan frustrada que pensaba seriamente en abandonar la enseñanza y aceptar un trabajo fuera de la educación.

Conforme fue pasando el curso, Hannah llegó a sentirse más y más satisfecha con su programa de clase, y sus acciones empezaron a reflejar cada vez mejor sus creencias expresadas sobre la enseñanza. Continuaba basándose principalmente en los textos para planificar sus clases, pero fue tomando gradualmente más y más decisiones independientes que dieron como resultado un énfasis

mayor en proporcionar experiencias concretas a los niños e incorporar sus vidas personales al curriculum.

Hacia abril, Hannah sintió la confianza necesaria para abandonar los libros de lectura y que sus alumnos leyeran novelas y dejar a dos alumnos que enseñaran una unidad sobre motores a la clase, que hicieron basándose en sus experiencias de reparación de vehículos agrícolas. A lo largo del año, Hannah continuó exponiendo el mismo contenido curricular a todos sus alumnos y permaneció muy cerca de los textos en algunas materias (por ejemplo, matemáticas), pero su trabajo en lenguaje, lectura y ciencias reflejaba cada vez mejor la implicación activa del alumno y la aproximación problemática al conocimiento que había esperado crear desde su comienzo como alumna en prácticas. Hacia finales de curso notó que había llegado cerca de su ideal cuando los alumnos piensan constantemente de forma crítica siempre están planteando preguntas e intentando aplicar sus conocimientos académicos a la vida cotidiana.

Varias razones hicieron posible que Hannah fuera capaz de moverse desde un punto, en diciembre, en el que consideraba seriamente la posibilidad de dejar la enseñanza, a un sentimiento de satisfacción por su trabajo al final de curso. Entre ellas se encontraban: 1) el apoyo recibido por parte de su único aliado, el profesor de séptimo nivel; 2) su habilidad para recabar el apoyo de los padres a su programa académico; 3) la tradición de apoyo mutuo entre padres de alumnos y su cálida aceptación de Hannah como un «amigo profesor», 4) el éxito de sus alumnos en la prueba tipificada (donde lograron la mayor puntuación de todos los niños del nivel octavo del distrito). Por ese apoyo recibido de alumnos, padres, y de la profesora de séptimo grado, por la determinación de Hannah, sus habilidades para tratar a la gente, y su sensibilidad por las dimensiones políticas de la escolarización, fue capaz de redefinir significativamente aspectos de la escuela en relación con su propia clase y modificar su conducta para crear mayor consistencia entre sus creencias y acciones. Hannah mantuvo sus creencias sobre la importancia de la enseñanza «humanística» durante sus prácticas de enseñanza y su primer año de ejercicio con poco o ningún apoyo por parte de su escuela y, gradualmente, al ir respondiendo sus alumnos y los padres de forma positiva a su aproximación. Hannah fue capaz de ir encontrando caminos, actuando según sus intuiciones, y a través de procesos de ensayo y error, modificar su conducta para ponerla en armonía con sus creencias sobre la enseñanza.

## CONCLUSIÓN

Nuestra concepción de *perspectivas de enseñanza* es similar a lo que Clark y Peterson denominaron «creencias y teorías implícitas» del profesor. Hay alguna diferencia desde el momento en que nosotros tratamos la conducta de clase como una expresión de las creencias o teorías implícitas del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores que estudiamos fueron frecuentemente capaces de articular teorías explícitas de enseñanza: a menudo fueron conscientes de sus creencias, y las explicaron y justificaron.

Al principio de su primer año de profesora, Beth hizo declaraciones de

creencias sobre la enseñanza que se contradecían o eran inconsistentes entre sí. Su conducta docente era inconsistente con aquellas declaraciones que se referían a la necesidad de un aprendizaje activo y de una solución creativa de los problemas. La conducta docente era consistente con una creencia en el valor de un currículum que estimule a los alumnos a aprender información y habilidades preespecificadas. Conforme fue pasando el año, las afirmaciones de creencias de Beth contenían cada vez menos declaraciones sobre el valor de la solución creativa de problemas por parte de los alumnos. Las creencias de Beth cambiaron hasta que se caracterizaron por declaraciones que afirmaban y justificaban su conducta docente; mientras su conducta docente permanece esencialmente inalterable a lo largo del año, expresa completamente sus declaraciones de creencias al final del curso escolar.

Hannah también creó un acuerdo más íntimo, conforme transcurría el año, entre sus declaraciones verbales y comportamientos de enseñanza. Monitorizó su conducta de clase, modificándola para hacerla acorde con sus creencias sobre la enseñanza. Su falta de éxito inicial le llevó a jugar con la posibilidad de abandonar sus creencias (y la enseñanza al mismo tiempo), pero al final del año había reafirmado sus compromisos iniciales con un currículum orientado a la actividad que estimulaba la independencia, iniciativa y solución creativa de problemas del alumno. En ningún momento flaqueó su creencia de que era necesario conocer a los niños como personas —y ser conocidos por ellos como persona— para enseñarlos con éxito como alumnos.

Ambos profesores redujeron las inconsistencias en sus declaraciones de creencias, pero usaron muy diferentes estrategias para hacerlo. Parcialmente, esto fue el resultado de sus características e historias personales, de sus capacidades, de su voluntad de asumir riesgos, de su fuerza de compromiso con una posición profesional determinada. Hannah era habilidosa, intuitiva, consciente para manejar el contexto político y social de su clase, de su escuela, de su comunidad escolar. También estaba dispuesta a hacer el esfuerzo. Beth evitaba «líos políticos» y se contentaba con afirmar principios de acción que pareció dejar de lado pronto durante el año, pero cuya afirmación creaba sentimientos de solidaridad entre ella y sus colegas, y el director.

Las escuelas ofrecen muy diferentes oportunidades de ejercitar los juicios profesionales. El análisis de Edwards (1979) de los métodos de control en un lugar de trabajo es útil para reconocer las diferencias entre las dos escuelas. El director de Hannah tenía pocas oportunidades de controlar la conducta docente. Además los intentos de controlar habrían violado las normas culturales informales de independencia de la escuela (al menos para los adultos). El director de Beth podía y quería ejercer control sobre lo que pasaba en la escuela. El control burocrático a través del acuerdo social en los equipos docentes era poderoso en la escuela de Beth pero débil en la de Hannah, donde los profesores podían operar más independientemente dentro de las puertas cerradas de su clase. El control mediante elementos técnicos —la estructura física de un plan arquitectónico abierto hace muy fácil orientar la conducta docente, la especificidad de un currículum basado en la actuación— estaba presente en el caso de Beth, pero ausente en el de Hannah. Indudablemente, bajo las condiciones de control es-

tricto que caracterizaron su escuela de prácticas de enseñanza. Hannah suprimió la expresión de sus ideas como conducta, mientras las reafirmaba verbalmente. La teoría de control de Edwards no tiene en cuenta la presencia de las culturas escolares informales en ambas escuelas que bien estimulan la conformidad, bien apoyan la acción independiente del profesor.

El pensamiento del profesor tal y como se describe en nuestro estudio no sólo es el resultado de una historia personal y de un estado psicológico de un individuo. A pesar de un contexto altamente personal específico, el pensamiento no estaba modelado por las condiciones sociopolíticas de la escuela. En lugar de esto, descubrimos cómo, en ambos casos, el movimiento a una mayor consistencia entre creencia y conducta fue el resultado de un proceso negociado e interactivo entre los individuos y los apoyos y obstáculos organizativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BECKER, H., GEER, B., HUGHES, E. & STRAUS, A. (1961): *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986): Teachers' Thought Processes. En Wittrock, M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Third Ed. New York: Macmillan.
- EDWARDS, R. (1979): *Contested terrain: The transformation of the workplace in the 20th century*. New York: Basic Books.
- MEAD, G. H. (1983): *The philosophy of the act*. Chicago: University of Chicago Press.
- SHAVELSON, R. & STERN, P. (1981): Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 433-498.
- TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (1985): *The teacher perspectives project: Final report*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B. R. (1985): The development of teacher perspectives: Social strategies and insitutional control in the socialization of beginnig teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1-25.

# VIII. ANTEOJOS CONSTRUCTIVISTAS: IMPLICACIONES PARA LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Maureen Pope  
Universidad de Surrey (Gran Bretaña)

## RESUMEN

*Anteojos constructivistas: Implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

*La teoría de Kelly hace mucho hincapié en la necesidad de reconocer que los sistemas individuales de construcción de hechos están potencialmente abiertos al cambio. Estas -formas de ver las cosas- son asimilables a anteojos que, al ser conscientes de que uno los lleva, se pueden cambiar, modificar el color, alterar la focal, etc. Esta comunicación esquematiza algunas de las premisas más importantes de la teoría de Kelly, que creo pueden ser especialmente interesantes para los educadores. En particular sus metáforas básicas y los corolarios de individualidad, organización, fragmentación y social serán examinados, y subrayadas sus implicaciones en cuestiones como desarrollo conceptual, diseño de curriculum, metodología didáctica y desarrollo de profesorado. Las estrategias terapéuticas utilizadas por Kelly y relacionadas con su posición teórica serán analizadas en base a su posible aplicación a situaciones educativas.*