

CAPÍTULO XII

Teorías y creencias pedagógicas de los profesionales sin formación docente que enseñan en los Institutos Superiores de Profesorado, de la Provincia de Santa Fe. Estado del arte del paradigma de pensamiento del profesor.

María Alejandra Diez*

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la Carrera de posgrado: “Especialización en Investigación Educativa”, que se dicta en el marco del convenio entre la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de C.T.E.R.A y la Universidad Nacional del Comahue.

El tema de investigación es: *Las teorías y creencias sobre el rol pedagógico de los profesionales sin formación docente que enseñan en los Institutos Superiores de Profesorado, de la Provincia de Santa Fe.*

En el presente estudio, me planteo inicialmente las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las teorías y creencias sobre el rol pedagógico que tienen los profesionales sin formación docente? ¿Qué piensan de la tarea docente? ¿Cómo se representan las teorías y creencias, de que modo se organizan sus contenidos?

Los objetivos delineados inicialmente son: A) Conocer las teorías y creencias sobre el rol pedagógico de los profesores sin formación docente. Poder identificar tipologías. B) Elaborar hipótesis comprensivas sobre el comportamiento del problema. C) Se prevé que a partir de la investigación se posibilitará instalar la discusión sobre las estrategias de formación pedagógica de profesionales.

Para responder a estas preguntas necesito referirme al *paradigma del pensamiento del profesor*, denominado por Winne y Marx (1977) “paradigma mediacional cognitivo” que supera la unidireccionalidad de la intervención didáctica que establecía el paradigma proceso-producto. El enfoque mediacional, o de pensamiento del profesor, asume un principio de singularidad de las situaciones educativas: *“lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, el flujo de significados que se genera, intercambian y asimilan en el aula es, en gran medida, de naturaleza situacional. Cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades”* (Pérez Gómez, 1984).

En cuanto a la *Metodología*, el abordaje del problema presentado requiere un diseño cualitativo, interpretativo. Se tiende a describir y comprender situaciones concretas, sin ánimo de emitir leyes ni generalizaciones.

Para llevar adelante este trabajo se seleccionarán profesionales que trabajan en Institutos Superiores de Profesorado estatales. Dado el tipo de diseño la selección de la muestra es intencional. La técnica de recolección que se utilizará en la recogida de datos serán: entrevistas en profundidad.

El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso, la recolección y el análisis de los datos van de la mano, esto va completando el espiral del trabajo de campo.

El presente trabajo se focalizará en el estado del arte del *paradigma del pensamiento del profesor*, ya que el área de estudio parece ser prometedora pero, para algunos, aún

* Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Entre Ríos). Docente de Institutos Superiores de Profesorado de la Provincia de Santa Fe. Docente e investigadora de la UNL – UNER.

poco fructífera, teóricamente dispersa y con dificultades para compatibilizar resultados (Shulman).

A los efectos de poder presentar este rastreo acerca de las investigaciones que se han producido con relación al *paradigma del pensamiento del profesor*, se organizarán y presentarán los resultados de las diferentes búsquedas bibliográficas desarrollando de esta manera una primera ubicación del contexto de debate en el que se encuadra la categoría *teorías y creencias*. Categoría central del trabajo de investigación.

“La elaboración del estado del arte de investigaciones antecedentes permite configurar un encuadre teórico-conceptual, como la identificación de supuestos de anticipación de sentido que orientan el trabajo cualitativo según la construcción de una trama o red de significados (...)”¹.

I. Trabajo con las categorías teóricas

La realización de un estado del arte *“es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios”*.² En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, este caso del paradigma³ del pensamiento del profesor.

Reconozco la dificultad de esta tarea y la imposibilidad de dar cuenta de *todo* lo que se ha investigado en este campo. Consecuentemente quiero comenzar este estado del arte con el reconocimiento de sus límites.

La actividad central de esta tarea la constituyó la búsqueda bibliográfica, el fichaje y la organización del material para dar sentido a lo leído.

Enmarcado en estas ideas preliminares, las búsquedas bibliográficas para el presente trabajo, se presentan con relación a los siguientes ejes⁴:

A- El paradigma presagio-producto; el paradigma proceso-producto: el segundo representa una superación del modelo de investigación presagio-producto que concebía la eficacia docente (variable producto) en función de las características de personalidad (variable presagio) de los profesores. El objetivo de las investigaciones realizadas siguiendo el paradigma proceso-producto era identificar las conductas docentes (variable proceso) que mejor se relacionan con un buen rendimiento de los alumnos (variable producto).

B- El paradigma del pensamiento del profesor: categorías principales. Frente al enfoque antes mencionado se sitúa el enfoque constructivo (Martín, 1983). Este enfoque concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta. Asimismo en, el contexto social ya sea dentro de la clase o escolar en general, se considera una variable importante que influye en el proceso de enseñanza (Carlos Marcelo, 1987).

¹ Badano Ma. del Rosario, Basso Adela y otras (2000): *Acerca de la construcción de un objeto de conocimiento en un proyecto de investigación. Reflexiones metodológicas*. En: II Congreso Internacional de Educación: debates y utopías. Buenos Aires.

² Messina G.; *La investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. En: Revista *Cuadernos de Educación*. Serie Formación Docente. N° 1. Marzo 1999. Escuela Marina Vilte CTERA.

³ “Es evidente que toda investigación se realiza desde una plataforma o matriz conceptual, un paradigma (Kuhn, 1975), que define las características del objeto de investigación, el tipo de problema que plantear y resolver, la propia esencia de los procesos de investigación, las estrategias, técnicas e instrumentos que consideran mas adecuados y los criterios de validación y legitimación del conocimiento” Pérez Gómez A.

⁴ Ejes para los cuales se retoma el trabajo de Pérez Gómez (1983-85) *Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica*; y el trabajo realizado por Shulman, *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea* (en: La investigación de la enseñanza, Cap. 1. Tomo I de Wittrock, 1989)

Este último dominio abarca tres categorías principales de procesos de pensamiento del profesor:

- 1- La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos).
- 2- Sus pensamientos y decisiones interactivos.
- 3- Sus teorías y creencias.

Las categorías citadas se basan en la distinción propuesta por Jackson (1968) entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Estas distinciones fueron utilizadas por primera vez por Crist, Marx y Peterson (1974), como medio de categorizar los procesos de pensamiento de los docentes, ya que estos investigadores formularon la hipótesis de que el tipo de pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de esta interacción.

En resumen, las tres categorías del dominio de los procesos de pensamiento de los docentes reflejan el estado del ámbito de la investigación sobre sus procesos de pensamiento y, por lo tanto, reflejan las conceptualizaciones de este ámbito hechas por parte de los investigadores.

II. a. Modelos de investigación precedentes: presagio-producto; proceso-producto

Hasta finales de la década de los sesenta, los marcos teóricos y de investigación sobre la educación estaban dominados por lo que podemos llamar los modelos presagio-producto y proceso-producto y las metodologías de investigación positivistas, principalmente de tipo experimental y estadístico, o sea, con la atención dirigida en exclusiva a datos de tipo cuantitativo, afirma Torres Santomé J.

Pérez Gómez incluye dentro del mismo las investigaciones y estudios que se hicieron desde los años treinta y que concebían la eficacia de la enseñanza como efecto directo de las características del profesor (tanto físicas como psicológicas) que definían su personalidad. Se buscaba entonces, cuáles eran las características que hacían del profesor un docente eficaz, pero desde las características mencionadas y no desde su práctica.

Este paradigma de investigación asumió el principio de “dirección de causalidad” del rendimiento académico (Doyle, 1977), lo que condujo a que se realizaran estudios en primer lugar, correlacionales y, en segundo lugar, experimentales para conocer qué conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos.

Este paradigma de investigación proceso-producto ha recibido críticas importantes, tanto en sus aspectos conceptuales o teóricos como metodológicos. Para esto recuperamos a Pérez Gómez (1983) quien señala siete limitaciones: definición unidireccional del flujo de influencia; reducción del análisis a los comportamientos observables; descontextualización del comportamiento docente; definición restrictiva de la variable “producto de la enseñanza”, rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual; marginación de las exigencias del currículo y escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

II. b. Paradigma del Pensamiento del profesor

Los estudios sobre la eficacia docente comienzan a perder terreno y se desarrollan en forma creciente desde los años 70, los proyectos que analizan la cognición del profesor. Por lo tanto, muchas de las preocupaciones que enmarcaron el estudio del “pensamiento del profesor” pueden ser incluidas en lo que algunos señalan como el desarrollo de un “nuevo paradigma didáctico” (Pérez Gómez, 1987). Buena parte de las presuposiciones que lo sostienen tiene su origen en una nueva conceptualización de la vida en las escuelas.

Como sostiene, Feldman D., desde la aparición de la obra de Philip Jackson, *La vida en las aulas*, una importante cantidad de trabajos se han aproximado al estudio de la cultura escolar y al modo en que, dentro de las aulas, se intercambiaba y negociaba, se reproducían o transformaban los marcos de interacción personal y académica.

“En su libro La vida en las aulas (1968), P. Jackson expuso los resultados de uno de los primeros estudios en que se intentó describir y comprender los constructos y proceso mentales que guían la conducta de los maestros. Por su carácter descriptivo, dicho estudio se apartaba sorprendentemente de la investigación contemporánea sobre la enseñanza y no se adecuaba con facilidad a los paradigmas de investigación correlacional y experimental entonces dominantes. En 1968 era difícil entender que la descripción de las actividades desarrolladas en unas pocas aulas pudiera contribuir en gran medida a la búsqueda de la eficacia de la enseñanza. (...) Jackson describió con detalle la complejidad de la tarea docente, hizo distinciones conceptuales relevantes para su marco de referencia (como la distinción entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza) y llamó la atención a la comunidad de investigadores de la enseñanza sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los maestros como medio de comprender mejor los procesos del aula.”⁵

En Suecia, Dahillof y Lundgren (1970) llevaron a cabo una serie de estudios sobre la estructura del proceso de enseñanza entendido como una expresión de las limitaciones organizativas. Aunque su trabajo se ocupaba principalmente de los efectos de los factores contextuales de la enseñanza, puso de manifiesto algunas de las categorías mentales que utilizan los maestros para organizar y comprender sus experiencias profesionales.

Como otro antecedente importante podemos mencionar, según sostiene García C.M., que es a partir de 1975 cuando se produce la aceptación formal por la comunidad científica del modelo de investigación entonces denominado “procesamiento clínico de la información”. En junio de 1974, el National Institute of Education convocó una Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, a fin de elaborar un programa para la investigación futura de la misma. Las deliberaciones de la Sexta Comisión (presidida por Lee S. Schulman) sobre “La enseñanza como tratamiento clínico de la información” fueron importantes para el desarrollo de la investigación sobre el pensamiento del docente.

Los miembros de la comisión en el informe presentado sostenían:

“Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de los que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes.”⁶

Para comprender, predecir e influir en lo que hacen los docentes, los miembros de la comisión sostenían que los investigadores deben estudiar los procesos psicológicos mediante los cuales aquellos perciben y definen sus responsabilidades y situaciones profesionales.

Esta concepción del docente ha tenido una profunda repercusión en las preguntas que se formularon, los métodos de indagación utilizados y la forma de los resultados consignados en la investigación sobre el pensamiento del docente.

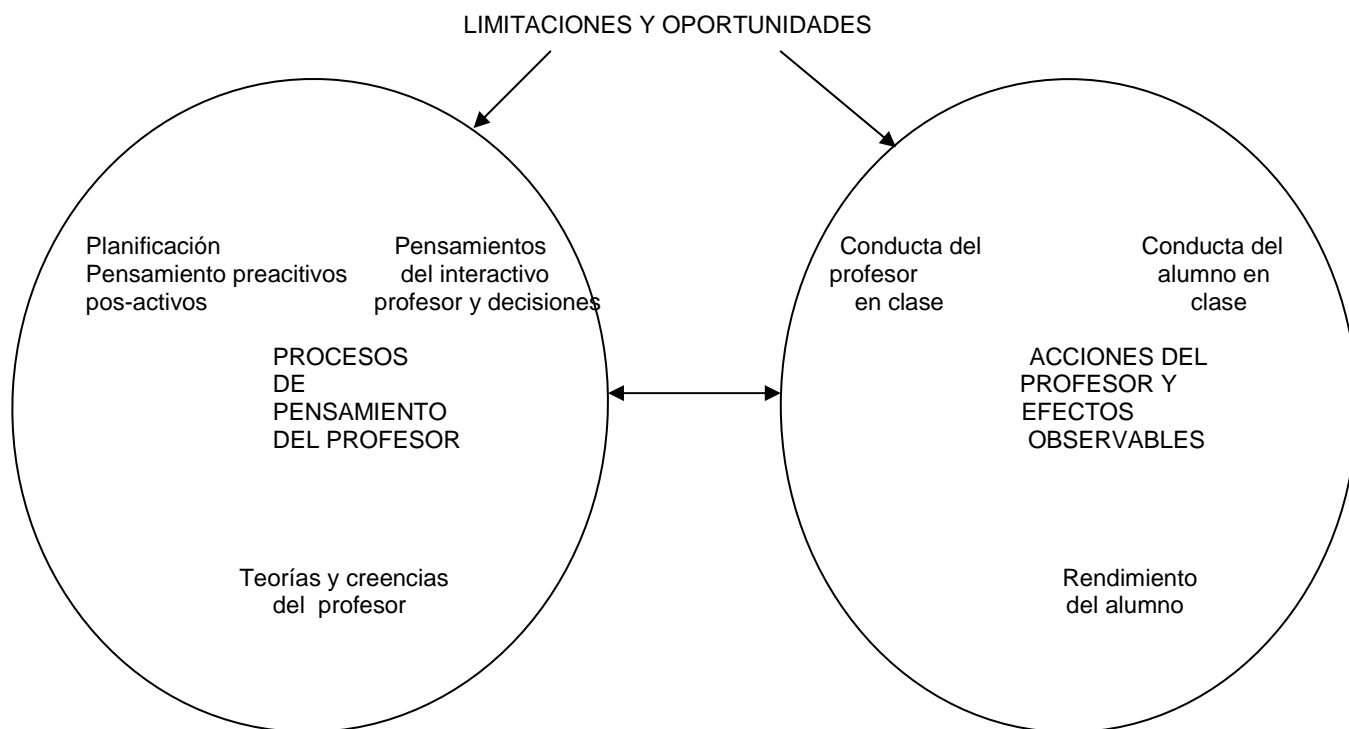
La referencia a este congreso, es uno de los antecedentes más importantes en este paradigma que nos ha servido de punto de partida para pasar ahora a fundamentar la conceptualización que con posterioridad al mismo ha tenido esta reciente línea de investigación.

Clarck y Peterson ofrecen un modelo de pensamiento y de actividad del maestro. Lo presentan como un instrumento heurístico, que resulta de utilidad para comprender las

⁵ Clark C. y Peterson P.: *Procesos de pensamiento de los docentes*. En: Wittrock M. (1990): La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Ediciones Paidós. Barcelona

⁶ Citado por Clark C. y Peterson L., *Op.Cit.*

distintas investigaciones y conceptualizaciones producidas desde este enfoque de investigación:



El modelo distingue dos dominios básicos de participación en la enseñanza, presentados por un círculo para cada uno de los dominios: a) los procesos de pensamientos de los docentes que comprende la planificación del docente y los pensamientos preactivos y postactivos, en los que aparecen como sustrato las teorías y creencias de los docentes y, b) las actividades de los docentes y sus efectos observables, aquí se considera la conducta del alumno en el aula y su rendimiento. Estos dos dominios se entrelazan e interactúan entre sí a través de los pensamientos y decisiones interactivas de los docentes.

Según estos autores el abordaje de los procesos de pensamiento de los docentes presenta problemas metodológicos mucho más complejos para su indagación.

III Categorías principales de los procesos de pensamiento del profesor

Se pueden señalar tres categorías principales de los procesos de pensamiento del profesor: a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos); b) sus pensamientos y decisiones interactivas, y c) sus teorías y creencias.

Las diferentes investigaciones han mostrado que es muy distinto el tipo de pensamiento del docente cuando se encuentra en las fases anteriores y posteriores a la acción concreta de enseñanza, en la que se producen los intercambios e interacciones con los alumnos.

La tercera categoría, se refieren al conjunto de pensamientos e ideas que los profesores han ido adquiriendo y que actúan de manera consciente o inconsciente en los pensamientos y decisiones que toman durante los procesos interactivos. Los docentes van construyendo ideas y creencias acerca de su propia función y de la educación a través de

distintas situaciones y experiencias: su propio recorrido como alumno del sistema educativo, durante la formación de grado; durante el período de “socialización” cuando inician su trabajo profesional, a partir de la reflexión acerca de su propia práctica.

Las tres categorías mencionadas permiten reflejar el estado de la investigación en el ámbito que nos ocupa y las conceptualizaciones que en él se van produciendo.

1- Pensamiento y decisiones durante la planificación de la enseñanza

Los investigadores que indagan en los procesos de pensamiento de los profesores aceptan generalmente la división que hiciera Jackson (1968) entre enseñanza preinteractiva o preactiva y enseñanza interactiva, afirma García, C.M. Como este mismo autor señaló en un escrito posterior, *“una de las mayores diferencias entre la conducta docente preactiva e interactiva parece estar en la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta preactiva es más o menos deliberativa (...) En una situación interactiva la conducta del profesor es más o menos espontánea”*. (Jackson, 1979)

Desde este enfoque se trata de indagar acerca de los pensamientos de los docentes cuando deliberadamente realizan las tareas preactivas (de diseño) y cuando reflexionan acerca de lo realizado, tanto sea lo planificado como lo llevado a la acción (fase postactiva). Shavelson (1978, 1981, 1983), Clark y Jinger (1980), Borko (1980), Morine-Desmieri (1979) pueden considerarse como los más representativos de esta corriente.

Este enfoque resulta interesante, ya que como lo plantea Pérez Gómez (1984) cuando el profesor planifica, es decir prevé lo que va a realizar, con tiempo y recursos necesarios, sin la presencia de los alumnos, y por lo tanto sin la urgencia de tomar decisiones en la acción, lo que requiere entre otras cosas de inmediatez, tiene la oportunidad de realizar un proceso reflexivo en el que teniendo en claro la finalidad de lo que pretende realizar, puede articular la teoría y la práctica, utilizando su pensamiento como elemento mediador entre ambos niveles implicados en su tarea de enseñar. Es en esta fase en la que precisamente el profesor debe pensar y articular la estructura de las tareas académicas, que puesta en marcha en el marco de peculiares relaciones sociales, se espera provoquen la actividad del pensamiento de los alumnos y por lo tanto se produzcan los procesos de aprendizaje deseados.

Sin embargo, no todos los investigadores que se dedicaron a indagar acerca de la planificación de los docentes, han partido de la misma conceptualización y mucho menos de la expresada por Pérez Gómez que es la que compartimos. Por citar algunos autores:

* Hill, Yinger y Robbins (1983) definen la planificación de una forma muy amplia, incluyendo cualquier acción de un profesor que tiene que ver con la organización de las actividades relativas a la escuela, los alumnos, otros profesores, asesoramiento, padres, etc. La planificación puede ser formal, cuando un profesor prepara un plan de lección o actividad, o informal que incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase, como cuando va de compras, conduce hacia la escuela o desayuna.

* De una forma más simple, Clark y Peterson (1986) establecen que la planificación *“incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción de clase, así como los procesos de pensamiento o reflexiones que se producen después de la interacción de clase.”*⁷

Como vemos, ambas definiciones son lo suficientemente amplias como para abarcar cualquier razonamiento que se produzca en el profesor cuando no está en interacción directa con los alumnos.⁸

⁷ García C.M (1987): *El Pensamiento del profesor*. Ediciones CEAC. España..

⁸ Clark C. y Peterson P. presentan en la obra citada una sistematización de las investigaciones producidas respecto del proceso de planificación.

Luego de un recorrido acerca de las diferentes producciones, estudios y resultados de las investigaciones realizadas con relación a esta temática, podemos decir que los aportes son escasos y a menudo inconsistentes. Cuando Tillena (1984) analiza las limitaciones de las investigaciones que han estudiado los procesos de planificación de la enseñanza, señala que uno de ellos reside en la unidad de análisis utilizada. Con ello se refiere a que en dichos estudios no se hace alusión al tipo de planificación que analizan. Y es que se habla de planificación en general pero hay que tener en cuenta que existen distintos tipos de planificación.

Otra de las preocupaciones, se refiere a la comparación de los procesos de planificación en profesores con y sin experiencia docente. Conocer como el ejercicio profesional afecta a estos procesos es una preocupación que en la actualidad aún no ha recibido la atención que merece (Marcelo, 1987). Esta situación también varía según las exigencias institucionales y las concepciones que se tengan acerca de su sentido y valor.

Clark y Peterson, con relación a esto nos aportan que la planificación del docente reduce, pero no suprime, la incertidumbre sobre la interacción de docentes y alumnos. La enseñanza en el aula es un proceso social complejo que normalmente incluye interrupciones, sorpresas y digresiones. Para comprender plenamente cómo funciona la planificación del docente, los investigadores deben mirar más allá del aula vacía y estudiar los modos en que los planes determinan la conducta de docentes y alumnos, en que se comunican, modifican, reconstruyen o abandonan en el ambiente interactivo de la enseñanza.

2- Pensamientos y decisiones interactivas de los profesores

“Las decisiones interactivas, por oposición a las decisiones de planificación que hemos estudiado, son aquellas que los profesores toman durante su interacción con los alumnos. Señalábamos anteriormente que existe una fuerte conexión entre las decisiones que los profesores toman cuando planifican y su enseñanza de clase. Pero también hicimos alusión a que en muchas ocasiones durante la enseñanza de clase se producen situaciones que pueden hacer que el profesor modifique sobre la marcha su planificación, transformándola, acortándola o añadiendo nuevos elementos. Esta es una de las características de las decisiones interactivas con relación a las decisiones de planificación: deben tomarse sobre la marcha y con un tiempo limitado de reacción para el profesor.”⁹

Los investigadores que trabajaron en esta línea, han tratado de establecer en qué medida los docentes toman decisiones que los alejan de lo planificado, y las razones por las que lo hacen. También han tratado de indagar acerca de los resultados obtenidos por los alumnos en relación con lo ocurrido en los diferentes procesos interactivos.

Los modelos de toma de decisiones interactivas elaborados por Peterson y Clark (1978) y Shavelson y Stern (1983) conciben al profesor como un sujeto que está continuamente tomando decisiones, sopesando alternativas y evaluando las consecuencias de las mismas. Al respecto Shavelson (1973) dice:

“Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento lleva a la hipótesis de que la habilidad fundamental es la adopción de decisiones”.

Esto significa que el análisis de los procesos interactivos o de negociación en el aula implica captar el sentido y las intenciones de las formas de actuar, de las reacciones y de los mensajes que se producen.

No podemos dejar de señalar que en la fase activa de la enseñanza se articulan cuestiones complejas y de distinto orden, tales como los saberes conceptuales de la disciplina que se enseña; las habilidades y actitudes para actuar con flexibilidad en los

⁹ García C.M., *Op. Cit.*

momentos de interacción; las capacidades para crear climas propicios para el aprendizaje; la capacidad para diagnosticar y evaluar situaciones y pronosticar o suponer resultados; la habilidad para cambiar de estrategias o modos de actuar. Sin pretender agotar aquí el listado de habilidades y capacidades requeridas, debemos considerar que también intervienen en esta fase de la enseñanza, como en las otras, las *creencias y teorías implícitas*.

Este enfoque ha resultado muy rico y comprensivo y dio lugar a numerosas investigaciones, desde distintas miradas y modelos internos al enfoque.¹⁰

Feldman D., nos aporta que los modelos de “toma de decisiones” tuvieron dificultades frente a tres cuestiones:

- El hecho de que la enseñanza es una actividad deliberada y que la influencia de los valores educacionales y las creencias de los docentes, complica las relaciones entre pensamiento y acción (Calderhead, 1988).
- Asimismo, las decisiones del docente no son sólo fruto de su actividad individual. El docente actúa en marcos prefigurados (Gimeno Sacritán, 1988).
- Los modelos de toma de decisiones no han prestado suficiente importancia a la evolución del pensamiento del profesor en función de su experiencia (Barquín Ruiz, 1991).

Por tanto, aumenta el interés por estudiar el conocimiento implicado en la actividad práctica de los sujetos y, al mismo tiempo, cobra importancia el estudio de las situaciones en las que ese pensamiento se desarrolla y la influencia de factores como la formación, la profesionalización, el trabajo en las aulas y las características de la formación docente.

3- Teorías y creencias de los profesores

Dentro del enfoque investigativo del estudio de los procesos de pensamiento del profesor, la temática específica de las teorías y creencias del profesor, cuenta en la actualidad con menor desarrollo que las dos trabajadas precedentemente. Sin embargo, crece el interés en la misma aunque por el momento no se cuente con sistematizaciones suficientes al respecto.

Es evidente que el estudio de las teorías sustentadas por los prácticos y producidas o sintetizadas en el marco de su práctica, parece esencial para la mejor comprensión de la misma y para poder generar nuevas alternativas para su modificación.

Nisbett y Ross (1980), citados por Clark y Peterson, expresaron que *“la comprensión por parte de la gente del rápido flujo de los acontecimientos sociales continuados depende a menudo de su amplia reserva de conocimientos generales sobre objetos, personas, sucesos y sus relaciones características”*. Otros autores como Nisbett y Ross coinciden además en que algunos de esos conocimientos se hallan organizados en estructuras cognitivas esquemáticas, en tanto que otros se representan como *teorías y creencias*, *“es decir, proposiciones razonablemente explícitas sobre las características o clases de los objetos”*. Estas conceptualizaciones son perfectamente pertinentes para analizar las teorías y creencias de los docentes, que juegan en su práctica.

Hoy se reconoce que los docentes son agentes activos en la construcción de su propia práctica (Calderhead, 1988) y se comienza a hablar en términos de modalidades prácticas (Kemmis, 1988) en las que los profesores utilizan sus propias teorías en la resolución de la tarea de enseñanza, más que los modelos racionales recibidos y/o trabajados en la formación docente.

Dentro de los estudios que se dedicaron a investigar el modo en que los docentes procesaban cognitivamente la enseñanza, podemos ubicar dos tendencias: a) aquellos que estudiaban los mecanismos de procesamiento de la información (enfoque sintáctico), y b)

¹⁰ Clark y Peterson en la obra citada presentan un cuadro de las investigaciones realizadas.

aquellos que atendieron a los contenidos del pensamiento, o a los significados construidos por los sujetos (enfoque semántico).

Las investigaciones que tuvieron en cuenta lo expresado anteriormente, pueden superar algunas limitaciones de aquellas que enfocaron “la toma de decisiones” o “la eficacia docente”, en tanto consideran a la enseñanza como una tarea con intencionalidades y una carga importante de valores y creencias, que complican las relaciones entre pensamiento y acción. Por otra parte, tal como lo señala G.Sacristán (1988), las decisiones de los docentes no son sólo fruto de la actividad individual, ya que el docente actúa en marcos “prefigurados”.

Podemos preguntarnos acerca de qué cosas debe saber un docente, para poder comprender las relaciones entre lo que tiene que enseñar (comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza) y los modos de concretarla. Shulman (1989) señala tres tipos de conocimiento que debieran ser estudiados: el conocimiento de la materia, el conocimiento curricular y el conocimiento pedagógico. Sin embargo, parece que todavía no hay suficientes trabajos que nos permitan comprender mejor las teorías pedagógicas y epistemológicas que están presentes en las prácticas docentes, y el modo de operar en ellas.

Es indudable que resulta importante conocer qué teorías implícitas acerca de la enseñanza, del aprendizaje, del conocimiento, de los alumnos, de su propio rol, sustentan las prácticas pedagógicas. Indagar acerca de ellas nos puede permitir entender mejor lo que los docentes hacen y por qué lo hacen.

Finalmente, sobre este apartado podríamos decir que, la mayor parte de los estudios sobre los procesos de pensamiento de los docentes se llevó a cabo con la participación de maestros de primaria, centrándose en aspectos, según Wittrock M., discretos y aislados de los pensamientos y acciones de los docentes.

A modo de conclusión

Este trabajo procuró básicamente presentar un rastreo acerca de las investigaciones que se han producido con relación al *paradigma del pensamiento del profesor*. Se ha desarrollado una visión descriptiva de los resultados de las diferentes búsquedas bibliográficas con la intención de una primera ubicación del contexto de debate en el que se encuadra la categoría *teorías y creencias*.

Podríamos decir que, *“el factor que diferencia a la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques es precisamente la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Se asume como premisas fundamentales que, en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta”*. (Clark y Lampert a Shavelson y Stern).

Tal como se puede deducir de todo lo planteado, es éste un campo investigativo complejo y con desarrollos diversos, que no permite contar todavía con una sistematización adecuada según sostienen varios autores. Sí podemos afirmar que los docentes poseen teorías más o menos implícitas y creencias que influyen en sus prácticas y que en la medida en que logren explicitarlas y confrontarlas con las mismas y con las de otros colegas, tendrán mayores posibilidades de cambiarlas en el sentido de la búsqueda de mejor calidad en su trabajo profesional y por lo tanto en los resultados.

Bibliografía principal

Arnal J., Del Rincón D., Latorre A. (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Edic. Labor. España.

Badano Ma. del Rosario, Basso Adela y otras (2000): "Acerca de la construcción de un objeto de conocimiento en un proyecto de investigación. Reflexiones metodológicas". En: II Congreso Internacional de Educación: debates y utopías. Buenos Aires.

Cohen L. y Manion L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla, S.A. Madrid

Estebarans García A. y Sánchez García A. (eds.) (1992): *Pensamiento de Profesores y desarrollo profesional (I)*. Serie: Instituto de Ciencias de la Educación Nº 8. Editorial Kronos. Sevilla.

Gallart Ma. A. (1993): *Métodos cualitativos II*. CEAL. Buenos Aires.

García C.M. (1987): *El Pensamiento del Profesor*, Ediciones CEAC. España.

Gibaja R. (1992): *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Ediciones Aique. Argentina.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Edic. Morata Madrid.

Messina G.; "La investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". En: Revista *Cuadernos de Educación. Serie Formación Docente*, Año1 Nº1. Marzo 1999. Escuela Marina Vilte CTERA.

Moscovici (1992): *Psicología social II*. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Rodrigo Ma. J., Rodríguez A. y Marrero J. (1993): *Las teorías implícitas*. Edic. Aprendizaje Visor. Madrid.

Sirvent María Teresa: fichas de cátedra y seminarios y cursos sobre Metodología de la Investigación.

Sirvent María Teresa (1999): "Políticas de investigación educativa y formación docente". En: Revista Argentina de Educación, Año XVIII- Nº2 7- 2000. Buenos Aires.

Taylor S. y Bogdan R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós. España.

Wittrock M. (1990): *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Ediciones Paidós. Barcelona.