

## PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y DESARROLLO DIDACTICO

DR. MIGUEL ZABALZA BERAZA

Una década de investigaciones sobre el pensamiento del profesor, han señalado con razón Clark y Peterson (1984), nos han enseñado tanto en torno a cómo pensar sobre la enseñanza como lo que nos han podido enseñar sobre cómo piensan los profesores.

Estoy convencido de que en los próximos años, el tema del pensamiento del profesor va a constituir uno de los ejes prioritarios de trabajo (y de reformulación de planteamientos teóricos y metodológicos) en el Area de Didáctica y de que artículos y trabajos sobre ese tema saturarán los índices de la literatura especializada.

Hace tan sólo 12 años, el *Second Handbook of Research on Teaching*, de Travers (1973) no dedicaba capítulo alguno, ni siquiera hacía referencias significativas, a esta línea de investigación. Se empezó a dibujar en el horizonte especializado en la Conferencia del NIE (National Institute of Education de Estados Unidos) de 1974. En ella se constituyeron 10 Paneles o Seminarios de trabajo en torno a los diez campos de investigación más relevantes en el ámbito de la enseñanza. Y es a través del panel n.º 6, presidido por Shulman, como se empieza a prefigurar esta fecunda senda de penetración en el mundo del quehacer didáctico en el aula. El título del panel 6 era: «La enseñanza como procesamiento clínico de la información». Y su objetivo era: «Desarrollar una mejor comprensión de la vida mental de los profesores y un conocimiento, basado en la investigación, de los procesos cognitivos que caracterizan esa vida mental, sus antecedentes y sus consecuencias en la enseñanza y en el rendimiento de los estudiantes. Tales procesos cognitivos incluyen la percepción, expectativas, juicios diagnósticos, prescripciones y toma de decisiones. Ese conocimiento podrá ser aplicado en investigaciones más precisas sobre la selección de profesores, la formación de profesores y el desarrollo de innovaciones tecnológicas y directrices congruentes con la forma en que los profesores piensan y sienten».

En febrero de 1975 aparece el informe de dicho Panel editado por Gaje. En el Abstracto inicial de dicho informe se señala que el trabajo del Panel se centró sobre todo en el conocimiento de las formas en que los profesores hacen frente a las demandas de la vida de las clases como base para mejorar la enseñanza. «La discusión incluyó, se señala en el informe, un modelo conceptual del

procesamiento clínico de la información, el examen de los problemas de la enseñanza y la aclaración de los fundamentos de los siete modelos de trabajo que el Seminario había seleccionado de cara a alcanzar sus objetivos. Estos siete métodos versaron sobre: 1) la enseñanza como acto clínico, 2) percepciones, atribuciones y expectativas, 3) procesos cognitivos implicados en la selección entre alternativas de instrucción y organización, 4) percepciones del profesor en torno a sí mismo, a su rol y a la enseñanza, 5) determinantes organizativos y estructurales del funcionamiento cognitivo de los profesores, 6) desarrollo de modelos de investigación y 7) desarrollo teórico» (Gaje, 1975, p. 1).

Esos mismos temas son básicamente los núcleos en que ha seguido centrándose hasta hoy esta línea de investigación didáctica.

A lo largo de estas líneas quisiera plantear cuáles son, desde mi punto de vista, las aportaciones que este enfoque puede hacer a la Didáctica. Y pretendo centrarme en los siguientes aspectos:

- a) lo que nos aporta de cara a una nueva conceptualización de la enseñanza;
- b) lo que nos aporta desde la perspectiva de la metodología al socaire de los nuevos métodos de investigación que incorpora.
- c) lo que nos aporta con respecto a la dimensión aplicada de la enseñanza y fundamentalmente respecto a dos áreas: la renovación educativa y la orientación escolar.

En torno a esos tres ámbitos de referencia iré señalando muy sucintamente las aportaciones y las limitaciones que yo percibo en el modelo del «pensamiento del profesor»<sup>1</sup>.

## I. PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La cuestión que quiero plantearme aquí es, ¿en qué ha cambiado nuestro conocimiento de la enseñanza en base a los trabajos sobre el pensamiento del profesor?

Para articular mejor esta cuestión puede ser interesante referirla no a la enseñanza como concepto global sino a cada uno de sus niveles (semántica, sintaxis y pragmática) lo que nos permitirá una mayor riqueza de matices.

1. El interesante trabajo de PÉREZ GÓMEZ (1984) se plantea también la incidencia conceptual y metodológica que el modelo didáctico centrado en el pensamiento del profesor tiene sobre los diversos componentes de la enseñanza (programación, currículum, investigación didáctica, comunicación, evaluación, etc.), de la investigación didáctica y en la formación del profesorado. Remito a él a cuantos deseen seguir profundizando en las virtualidades que de cara al desarrollo de la teoría didáctica y la práctica de la enseñanza reúne este modelo.

Entiendo que en los tres aspectos se han producido notables ganancias, o clarificaciones interpretativas, en estos diez años de investigaciones y trabajos en torno al pensamiento del profesor. También, eso es cierto, siguen quedando en todos ellos algunas sombras conceptuales o de enfoque que conviene afrontar.

### I.a: *Pensamiento del Profesor y semántica de la enseñanza*

Esto es, ¿qué nuevos elementos, dimensiones, componentes de la enseñanza han ido apareciendo a través del análisis del pensamiento del profesor?

En primer lugar se ha hecho evidente la existencia de una doble dimensión: el ámbito *externo y objetivo* y el ámbito *interno y subjetivo* de la enseñanza. Schröder (1979) había ya insistido en ello desde la perspectiva del modelo comunicacional de la enseñanza, refiriéndose a la *esfera central* y a la *esfera periférica* del comportamiento docente.

Esto supone que la definición de enseñanza trasciende *lo que el profesor hace en clase*. Enseñar es más que lo que el profesor hace y es más que lo que hace en clase.

Yo creo que éste es el cambio fundamental producido en el análisis de la enseñanza. Como ha señalado Brophy (1980) se inicia en la década de los setenta la inquietud por el análisis, observación y evaluación de la conducta del profesor singular como un hecho con sentido en sí mismo. Metodológica y conceptualmente ha sido fácil vincular, posteriormente, ese significado idiosincrásico con el mundo interno y subjetivo que lo hace posible. Aquella inquietud inicial que describe Brophy dio lugar a los modelos de análisis proceso-producto en los que se trataba de establecer las modalidades de conexión existentes entre el proceso de enseñanza seguido por cada docente y los resultados obtenidos. El modelo de pensamiento del profesor traslada esa inquietud y su centro de interés a explorar las modalidades de conexión entre el mundo interno y el externo de cada docente, entre los pensamientos y las acciones de los profesores.

Este cambio no se reduce a un mero retoque metodológico puesto que supone y articula nuevos emergentes conceptuales, pero tampoco es una revolución doctrinal puesto que gran parte de su equipamiento teórico estaba ya presente en los modelos comunicacionales e interactivos de la enseñanza.

En todo caso yo creo que se pueden destacar del modelo de pensamiento del profesor los siguientes apuntes con respecto a la semántica de la enseñanza:

1. Aparece la clase como un *mundo de sujetos* y por tanto como acción.

Eso significa la exigencia básica de que para comprender el mundo de los sujetos hay que abarcar no solamente el mundo de sus productos sino también el de sus acciones y el de sus interpretaciones.

El mundo de la clase no es el mundo de los *productos* que allí se obtienen (análisis empírico a partir de los resultados, productos o simplemente puntajes obtenidos); no es tampoco el mundo de las *conductas* (análisis empíricos de lo observable, de las relaciones entre comportamientos y resultados, etc.). Sino que a ambas dimensiones, realmente presentes en la enseñanza, se añade el componente subjetivo, intencional, racional del sujeto que realiza las acciones.

Conocer la enseñanza supone abordar no sólo las cosas que la constituyen sino penetrar en el sentido de esas cosas. En el sentido que las personas dan a esas cosas.

2. La enseñanza es, en ese contexto, una *actividad profesional* (entendido esto como contraposición a una mera actividad práctica o una simple habilidad para hacer algo: cualquiera podría ser maestro con tal que le gustara o tuviera ciertas habilidades) con todo el sentido cualitativo que esto supone. Se supera así una visión mecanicista y técnica de la enseñanza basada en un tipo de acciones reflejas, rutinarias, sin sentido, aprendidas a fuerza de ejercicio.

La enseñanza, en tanto que actividad profesional, es un conjunto de actuaciones racionales e individuales.

El profesor no es sólo el que hace lo que hace, sino el que sabe lo que hay que hacer. En él coexisten la *acción* y el *discurso* sobre la acción.

3. La clase entendida como un mundo de sujetos, de acciones e interacciones es, por tanto, en sí misma, un sistema comunicacional dinámico y complejo. Es algo que fluye y que va modificando su estructura y sus contenidos relacionales a medida que avanza el curso de los hechos, a lo largo de su progresión diacrónica (principio de la equifinalidad: Bertalanfy, 1976). El principio de la racionalidad del profesor y de su profesionalidad es una condición necesaria para que sus sucesivas intervenciones didácticas vayan teniendo un sentido, vayan acomodándose a las peculiaridades siempre en modificación del aula.

La enseñanza, como actividad racional, implica un proceso de acomodación constante a sujetos y contexto.

4. Obviamente la racionalidad se nutre y surge a partir del pensamiento del profesor, de lo que éste entiende que son o deberían ser las cosas, del aparato doctrinal e informativo desde el que el profesor percibe, analiza y esquematiza el aula como espacio de acción, los estudiantes, los contenidos de la enseñanza, las tareas instructivas, las expectativas respecto a sí mismo y a sus alumnos, etc.

Como ha escrito Pérez Gómez (1984), «la estructura semántica que construye el profesor a lo largo de su historia profesional y extraprofesional, cargada de influjos de su contexto sociocultural, se expresa y caracteriza por un cuerpo de conceptos, valores, ideas y creencias organizadas en teorías explícitas y latentes y por unos modos y estrategias de proceder en el procesamiento de la información y en la solución de problemas» (pág. 23).

5. En todo caso la dimensión subjetiva de la enseñanza no se agota en la racionalidad.

El mundo interno del profesor que se pone en marcha en la enseñanza no es sólo su estructura cognitiva, sino todo él en cuanto persona. La racionalidad no es sólo lo racional-intelectual sino también lo afectivo, emocional, experiencial, etc. De ahí que el pensamiento del profesor (lo racional en sentido sustantivo) no siempre aparece como algo racional (atributo adjetivo), coherente, lógico, bien trabado internamente y adecuado a las situaciones.

En la enseñanza interviene lo que el profesor sabe, lo que piensa, lo que opina, el mundo de sus valores, de sus actitudes, de su entusiasmo, etc. Por eso Patton (1980) especifica como contenidos personales a explorar si queremos conocer ese mundo interno del profesor los siguientes aspectos: su experiencia y conducta, las opiniones y valores, los sentimientos, los conocimientos, las sensaciones, las propias características y antecedentes personales.

En RESUMEN, el concepto de enseñanza se ha ampliado en el sentido de...

...el mundo de los datos objetivos (la enseñanza como conducta instructiva) se completa y extiende hasta abarcar el mundo de los datos subjetivos (la enseñanza como aportación intencional, como acción guiada racionalmente).

...el mundo de la implicación cognitiva e informativa del profesor (el profesor como «conocedor», la enseñanza como transmisión de conocimiento) se amplía hasta abarcar todo el conjunto de factores internos, personales y experienciales que lo constituyen como individuo y como profesional (la enseñanza como transacción personal: Bradford, 1973).

...el mundo de la intraclase (la enseñanza como conjunto de acciones que constituyen el episodio instructivo) se amplía hasta abarcar todo el conjunto de factores internos, personales y experienciales que lo constituyen como individuo y como profesional no sólo el «dar clase», sino el «prepararla», el «evaluarla» e incluso el «contarla» (la enseñanza como conjunto de operaciones racionales preactivas e interactivas y postactivas: Jackson, 1968). De todas formas cada uno de esos momentos diferentes no tienen sentido pleno en sí mismo: poseen una naturaleza didáctica incompleta. La planificación permite prever cómo será la clase pero no la determina, reduce la incertidumbre pero no la elimina porque la clase es un proceso complejo y autogenerativo (parte de su desarrollo dependerá de cómo hayan ido las cosas hasta ese momento). Las decisiones interactivas y su sentido se ven muy determinados por la marcha de la clase y por la planificación previa, pero el profesor puede adoptarlas al margen de esos determinantes. Y así sucesivamente con cada uno de los momentos o fases señalados en la enseñanza.

...el mundo del hacer, del producir (la enseñanza como conjunto de actos didácticos) se amplía hasta abarcar el mundo del «decir», del «reflexio-

nar» (la enseñanza como proceso que incluye no sólo la acción sino el discurso sobre la acción: la enseñanza es algo «decible» por el profesor y el propio hecho de codificarla lingüísticamente significa para él conocerse mejor y conocer mejor su enseñanza).

I.b: *Pensamiento del profesor y sintaxis de la enseñanza*

La sintaxis didáctica, la conexión y vinculación entre los diversos aspectos y componentes de la enseñanza se ve también notablemente transformada desde la perspectiva del pensamiento del profesor.

En los siguientes puntos centraría yo las aportaciones del «pensamiento del profesor» en cuanto a la sintaxis de la enseñanza:

1) Se ha asumido como principio inicialmente, pero después se ha comprobado a través de la investigación (Smith y Sendelbach, 1979; Peterson, Marx y Clark, 1978; Clark y Elmore, 1981, etc.) que existe una relación notable entre el pensamiento del profesor y su práctica didáctica.

Lo que el profesor hace en clase se ve condicionado, orientado, modificado por lo que el profesor piensa, siente, sabe, etc. No es una relación lógica (que implicaría coherencia, linealidad entre pensamiento y acción siendo aquél previo a ésta, estrecha conexión entre teoría y práctica, etc.) sino semiológica (que implica conexiones de significación e intencionalidad, de perspectiva).

Esto hace que la acción didáctica del profesor en clase tenga una mayor unidad, un protagonismo más holístico. El profesor no es un mero «práctico» que actúa bajo instrucciones, que consume métodos o recetas, sino que está él mismo en el origen de su actuación. Sus actos en clase no son hechos puntuales, desconexionados, yuxtapuestos. Pertenecen todos ellos a una *unidad de sentido* otorgada por el propio profesor.

2) Hay otro aspecto de notable interés conectado con el anterior. El modelo de pensamiento del profesor sustrae, por elevación, la acción del profesor en el aula de lo que es un *proyecto dado* a lo que constituirá así un «*proyecto puesto*» (Fernández Pérez, 1977). Los actos didácticos que el profesor ejecuta no son actos sin más, ni vienen realizados al dictado, sino que poseen detrás un esquema cognitivo y una perspectiva personal del profesor.

Por eso se dice que toda enseñanza es *individual* (Sanders y McCutcheon, 1984), esto es, que cada profesor configura un estilo único y personal de enseñanza.

Este aspecto tiene, creo, enormes resonancias didácticas. Cada profesor posee sus propias teorías de acción que acomoda a las diversas situaciones en que actúa. Dejan así de tener demasiado sentido las recetas (por lo que tienen de guía casuística y estandarizada) y los procesos planteados con un encadenamiento rígido entre las partes o fases (Zahorik, 1970). Como ha señalado Oberg

(1984) si los profesores van a ser mejores cuanto más conscientes sean de su práctica, eso sugiere que las prescripciones son menos útiles que los modelos fuertemente interpretativos y explicativos que les permitan codificar y decodificar curricular y operativamente su propia acción.

En cierta manera esto nos ha de llevar como didactas a replantearnos el propio sentido de la «normatividad didáctica» y la degeneración pragmatista y recetaria a que ha ido deslizándose parte de la literatura didáctica dirigida a los profesores.

Salvo una hipertrofia de las conexiones percepción-acción y planificación-desarrollo de las clases, los profesores no suelen actuar con sistemas rígidos e iguales, sino que interpretan las situaciones, elaboran visiones de conjunto sobre los indicadores o pistas que se les ofrecen en el aula y actúan en consecuencia. No está, por tanto, el profesor en un espacio de certezas y de conexiones automáticas entre pensamiento y acción sino en un contexto de permanente *hipoteticidad* («dada la situación, yo creo que lo mejor que puedo hacer es...»).

3) Interesante a nivel sintáctico es también la naturaleza de esos principios o teorías a partir de las cuales se estructura la acción. No todas esas teorías, principios o constructos poseen el mismo rango, ni la misma potencia interpretativa, ni la misma capacidad para guiar o condicionar la acción.

Elbaz (1983) ha identificado tres estructuras cognitivas del docente que guían su práctica: reglas, principios e imágenes.

Las *reglas prácticas* son afirmaciones breves que especifican cómo ha de comportarse uno en situaciones didácticas habituales. Se trata en tales casos de recordar la regla adecuada a esa situación y aplicarla. Los *principios prácticos*: se trata de constructos más generales que las reglas y que se utilizan como respuesta no a situaciones concretas sino como guía de actuación. Incluyen postulados de acción y de justificación de la acción (por qué hacer tales cosas o seguir tal orientación). Las *imágenes* son cuadros o ideas mentales en torno a cómo debería ser la buena enseñanza, el buen profesor, etc. Recogen intuiciones del profesor que reflejan sus ideales y modelos. Con cierta frecuencia las imágenes adoptan la forma de analogías, metáforas, ejemplos o referencias a situaciones modelo.

Marland (1977) a través de entrevistas de estimulación de recuerdo identificó 5 *principios prácticos* en los profesores entrevistados: el principio de *compensación* (favorecer a los alumnos que tengan más dificultades), el de *tolerancia estratégica* (no prestar atención a ciertas infracciones), el de *compartir el poder* (buscando la implicación de los líderes en su estrategia de trabajo), el de *comprobación progresiva* (estar atento al trabajo que hacían los estudiantes para suministrarles cuantas ayudas o estímulos precisaran para mantenerlos en la tarea) el de *suprimir emociones* (pensando que al evitar las propias emociones se da menos pie a la emocionalidad de los alumnos y sus consiguientes problemas en la dirección de la clase).

Connors (1978) en un trabajo que continúa el de Marland identifica 3 principios fundamentales de acción en los profesores (eran profesores de elemental y utilizó también la entrevista de estimulación de recuerdo): *suprimir emociones* (para garantizar el buen orden de la clase), *presentación del profesor* como persona abierta y en la que se puede tener confianza, y *autodirección consciente* (como una autoexigencia de saber en cada momento qué se estaba haciendo en la clase). Y junto a estos principios Connors identificó también 5 principios pedagógicos generales que eran mantenidos por los profesores entrevistados: el de *vinculación cognitiva* (relacionar cada nuevo dato que enseñaran con aprendizajes anteriores), el de *integración* (buscando formas de interdisciplinaridad o transferibilidad de los aprendizajes), el de *conclusión* (de manera que los temas o actividades acabaran en un resumen, recuento o visión de conjunto), el de *participación* (que ningún estudiante se excluyera de las actividades aunque eso tuviera que suponer un apoyo especial a los más remisos o atrasados o conflictivos) e *igualdad de tratamiento* (de manera que no existiera ningún favoritismo).

4) Finalmente esa estructura cognitivo-afectiva interna de los profesores se vierte sobre la acción, la dirige. Los distintos trabajos sobre el pensamiento del profesor no han llegado a alterar la concepción sobre los pasos fundamentales del proceso didáctico aunque sí matizan la estructura convencional de éste: planificación (fase preactiva), proceso instructivo (que aquí se conceptualiza como proceso de toma de decisiones interactivas) y evaluación (fase post-interactiva u onda de retorno).

Lo que sí varía es la estructura significativa del proceso. Se rompe su linealidad tecnológica, su espíritu mecanicista y estandarizado. Se instaaura, por el contrario, un factor común, una «liaison» entre el proceso factual y el proceso mental del profesor:

...la *creencia* se integra en la *perspectiva*, desde ésta se elabora el *propósito*, todo ello junto da sentido y organiza la *acción*, y finalmente se plantea la *revisión*.

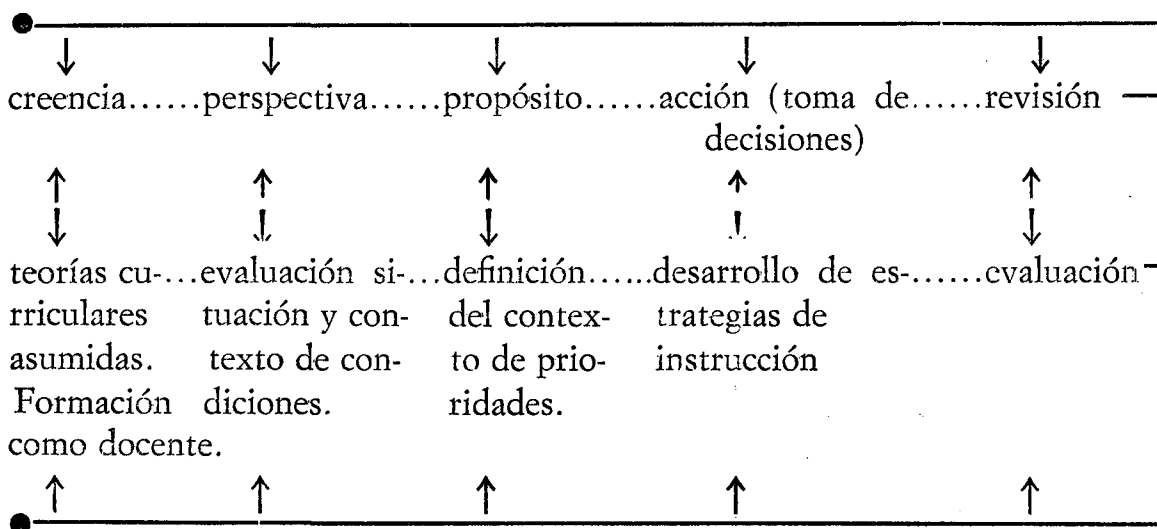
Ya nos hemos referido a lo que constituyen las creencias del profesor. La *perspectiva*<sup>2</sup> se refiere a la forma en que el profesor visualiza y conecta su propio mundo interno con la situación de enseñanza. La perspectiva suministra una interpretación inicial de aquello con lo que uno se encuentra. «La perspectiva de una persona es la combinación de sus creencias y conductas continuamente modificadas por la interacción social. En la clase el profesor piensa y actúa de una manera particular. En terminología de los interaccionistas, cada

2. SHIBUTANI (1977) ha definido la perspectiva como "el conjunto de las cosas que uno recuerda y que espera, así como las cosas que realmente percibe, una concepción organizada de lo que es plausible y de lo que es posible; constituye la matriz a través de la que uno percibe su ambiente. El hecho de que los humanos poseamos tales perspectivas organizadas nos capacita para formarnos un concepto de nuestro mundo cambiante como algo relativamente estable, ordenado y predecible. Como ha apuntado Reizler, la perspectiva de uno es un esquema marco que, organizando por adelantado nuestra experiencia, la define y la guía" (p. 161).



profesor desarrolla una *perspectiva de clase*, una forma persistente de pensar y actuar en clase. Esta perspectiva capacita al profesor para dar sentido a su mundo, para interpretarlo y para construir sus acciones dentro de él» (Janesick, 1978, pág. 3).

Hay una faceta enormemente positiva en este retorno a la individualidad, al protagonismo agente del profesor. Y también algo de preocupante en ello. Por un lado mejora y se da nuevo sentido profesional a los diseños de instrucción en uso. Sin alterarlos en su estructura se les dota de mayor presencia y dominio del profesor:



Conexión entre la estructura del pensamiento-acción del profesor y la de un desarrollo curricular reflexivo (Zabalza 1986).

Este montaje de los postulados de acción con la propia acción mejora sin duda la enseñanza porque la racionaliza, porque eleva su rango tecnológico (se trata no sólo de hacer cosas sino de justificar, saber la razón de las cosas). Lo peligroso, desde mi punto de vista, estriba en conceptualizar dicha estructura como un proceso individual, de cada profesor singular. Yo creo que la racionalidad de la enseñanza no ha de vincularse a la racionalidad individual de cada profesor (dependen en exclusiva de ella) sino que ha de estar vinculada a un contexto de racionalidad emanado del conjunto de la comunidad educativa y caracterizado por el consenso. Más adelante abordaré esta cuestión.

I.c: *Pensamiento del Profesor y Pragmática de la Enseñanza*

A nivel de la pragmática de la enseñanza, el modelo de «pensamiento del profesor» ha aportado sobre todo, un nuevo enfoque de la vieja tensión en torno a qué sea realmente la enseñanza efectiva. El planteamiento de los modelos proceso-producto centrado en cómo actúan los profesores efectivos y qué variables personales o conductuales predicen mejor el resultado, se convierte aquí en un abanico más amplio de unidades de referencia (formas de planificación, teorías implícitas, dinámica perceptivo-decisional, etc.).

Algunos aspectos a resaltar en este apartado serían:

1) Surge con fuerza la idea de que se puede mejorar la acción a través de la reflexión.

Como ha señalado Oberg (1984) los profesores pueden llegar a ser mejores profesionales reflexionando sobre su propia acción: «el entendimiento que procede de interrogantes en y sobre la propia práctica de uno, hace que uno llegue a ser más experto».

2) En ese contexto reflexivo se une lo epistemológico y lo actitudinal.

A nivel de la pragmática instructiva, la reflexión sobre la propia práctica, la introducción consciente de nuestros planteamientos en la acción instructiva hace que salgamos de un terreno de certezas dadas por otros, de rutinas procedimentales para pasar a un terreno de toma de decisiones, de debate, de inseguridad.

Si yo sigo al pie de la letra el libro de texto o las guías curriculares, anulo mi propia racionalidad en favor de la que el texto pueda poseer y renuncio a un proceso de reflexión y adecuación de mi acción a las características de los sujetos y de la situación en que se desenvuelve mi tarea instructiva. Seguir al texto, pensar que los datos de las diversas materias son inalterables, nos sitúa en un espacio de certezas: se da y/o se hace lo que allí figura (las cosas son como son, están hechas por expertos y yo simple profesor no tengo nada que decir ni que opinar).

Si por el contrario yo trato de opinar, de justificar el sentido de las cosas que hago, de buscar su mejor adecuación a mi aula; si trato de configurar un proyecto educativo congruente con mis principios, ahí me encontraré en un espacio mucho más fluido e indeterminado, inseguro y circunstancial.

Pero es ese tipo de trabajo (la enseñanza entendida como una actividad profesional racional y que tiene características similares a otras prácticas profesionales: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, especificidad y conflicto de valores —Schön, 1983—) el que crea un clima psicológico peculiar que da pie a introducir cambios, a buscar un proyecto con sentido propio, a prefigurar un modelo de acción instructiva que resuma nuestro propio estilo.

Esto es, de alguna manera lo reflexivo como condición de la acción se operativiza en una actitud inquieta, en una estrategia de actuación hipotética y en un modelo instruccional basado en la auto-orientación.

c) Una idea, sin duda fundamental, en el modelo de «pensamiento del profesor» es la insistencia en la *adaptación al contexto*. El contexto entendido como un amplio conjunto de dimensiones cuyas propiedades fundamentales son la *multidimensionalidad* (la situación de enseñanza está constituida por una amplia gama de propósitos, asuntos y procesos), *simultaneidad* (el profesor ha de estar pendiente de muchas cosas a la vez) y la *impredictibilidad* (las condicio-

nes del contexto varían durante el desarrollo de las clases y en el curso del proceso de enseñanza: una adaptación inicial correcta puede acabar siendo incorrecta por haber variado las condiciones del contexto (Doyle, 1977, págs. 51-55).

La investigación realizada estos años pasados ha ido especificando cuáles son estas variables contextuales a las que los profesores suelen adaptar tanto sus previsiones como sus decisiones. En la década de los 70 se mencionaron con frecuencia: las diferencias individuales de los estudiantes (edad, sexo, raza, clase social, inteligencia, estilo cognitivo, etc.), la distribución de roles, la estructura del grupo didáctico, la estructura de la tarea, el contenido del aprendizaje, las expectativas mutuas, los propósitos de la actividad, el tiempo, etc. (Brophy, 1980).

Los importantes trabajos-revisiones de Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983), Clark y Peterson (1984) han ido sugiriendo otros puntos o marcos de referencia en función de los cuales los profesores van configurando su pensamiento y articulando sus decisiones didácticas. La forma en que los profesores suelen planear y desarrollar sus clases suele partir de las características de los alumnos (conocidas o supuestas) en la mayor parte de los casos. En menor proporción los profesores elaboran sus previsiones y centran sus decisiones en las actividades a realizar o en las materias a trabajar. Se señala con insistencia en las investigaciones que muy pocos profesores (y éstos no suelen aparecer como los catalogados como «eficaces») toman como eje de sus intervenciones los objetivos. También la experiencia previa de los propios profesores (su propio iter personal no sólo profesional) actúa con frecuencia como punto general de referencia.

4) De todas formas la propia idea de *contexto* viene alterada en esta definición de la enseñanza. La antigua dicotomía entre texto y contexto aplicada a la acción didáctica donde *texto* serían los contenidos de aprendizaje que se transmiten-adquieren en la transacción instructiva y *contexto* la estructura de variables situacionales que arrojan ese intercambio, deja de tener mucho sentido.

Sin embargo, tanto desde la perspectiva del modelo que caracteriza el pensamiento del profesor como procesamiento de información, como desde el que lo hace como un proceso de interpretación de pistas relacionales (interaccionismo simbólico) esa frontera entre lo que es el texto y lo que sea el contexto se hace mucho más fluida y a veces llega a desaparecer. La propia indefinición y generalidad de los términos empleados para definirlo corroboran esa borrosidad: «se trata del entorno socio-psicológico donde los estudiantes y profesores trabajan juntos. El medio de aprendizaje representa una red o unas relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas. Estas interactúan de manera muy complicada para producir, en cada clase o curso, un único modelo de circunstancias, presiones, costumbres, opiniones y estilos de trabajo que cubren la enseñanza y el aprendizaje que allí tiene lugar» (Parlett y Hamilton, 1983).

En esas situaciones el eje del intercambio puede mudar las funciones y el texto se convierte en contexto y éste en texto (los contenidos como excusa para otro tipo de aprendizajes, el auténtico mensaje instructivo y relacional es el clima creado o la organización de la tarea o la forma de trabajo, etc.).

Como señala Clark (1985) «hemos dejado atrás una noción bastante empobrecida y fragmentaria del contexto como un agregado de variables de fondo para pasar a una comprensión más rica, dinámica, definida colectivamente y negociada del contexto (...). Creo que debemos pensar más sintética y holísticamente sobre el contexto si queremos hacer progresos en la comprensión del pensamiento del profesor, del alumno y sus ramificaciones» (págs. 10-11).

5) Es claro que cada profesor interpreta de una manera propia y distinta las líneas generales de los Planes de Estudio o programas que debe desarrollar en clase. Bussis, Chittenden y Amarel (1976) hallaron diferentes visiones e interpretaciones incluso entre profesores que estaban realizando un proyecto de currículum experimental y que constituían un grupo supuestamente muy homogéneo (esas diferencias se referían a las prioridades del currículum, papel de las necesidades y sentimientos de los niños, intereses y libertad a conceder a los niños e importancia de la interacción social entre los niños).

Esas interpretaciones individuales pueden ser conscientes o no, pueden estar elaboradas en diversos niveles de discurso, pero en cualquier caso condicionan su actuación profesional. Por eso es importante para el propio profesor verbalizar sus creencias, racionalizarlas.

De todas formas no siempre es fácil para los profesores esta «confesión» de sus interpretaciones y su visión personal del trabajo realizado y/o a realizar en clase. Eso puede deberse a varias razones:

- a que con frecuencia los profesores, sobre todo los experimentados, actúan intuitivamente y por tanto no han organizado un discurso formal sobre sus acciones.
- a que con frecuencia los profesores encuentran notables dificultades para codificar el enorme espectro de dimensiones que configuran la enseñanza.
- a que la enseñanza, como tal, no siempre es traducible a respuestas a «¿por qué?» (¿por qué hace Ud. esto así?, ¿por qué ha organizado la clase o el tema de esa manera?). La enseñanza, como otras muchas actividades humanas no siempre es subsumible en categorías lógico-causales, sobre todo en aquellos casos en que en la acción intervienen e interactúan componentes mutables y circunstanciales (intuición, deseos, sensaciones, efectos inmediatos, etc.) con componentes más estables (creencias, previsiones a medio y largo plazo, programas, etc.).

Así pues, el hecho de que a un profesor no le sea fácil verbalizar su pensamiento didáctico o que los componentes de éste no sean del todo congruentes

no empece, en absoluto, su competencia profesional. Incluso podría pensarse que los modelos excesivamente lógicos y estructurados de análisis del pensamiento del profesor, que conceptualizan a éste como un conjunto de certezas o afirmaciones muy estructuradas internamente, son menos aplicables y útiles para su comprensión que modelos más abiertos donde quepan las contradicciones, los desajustes entre los diversos constructos, la desconexión teoría-práctica, etc. La enseñanza es un suceso excesivamente complejo como para que su percepción y conocimiento sea lineal y cerrado. Como ha señalado Fernández Pérez (1977) subsiste siempre en la enseñanza un residuo de «indeterminación lógica».

6) La individualidad de los enfoques, la conexión historia personal-pensamiento-acción del profesor ilumina muchos de los contenidos de la pragmática de la enseñanza. Su actuación, sus previsiones y sus decisiones tienen un sentido «histórico» en relación con su propio desenvolvimiento personal y profesional.

Canevaro; Cocever y Neri (1981) han señalado cómo con frecuencia los profesores pierden esa línea de contacto con su propia historia, se enfrentan a ciertos problemas como si fueran nuevos (sin serlo), o como si tuvieran que darles una respuesta *ex novo* en cuya elaboración no jugara papel importante su experiencia anterior.

La reflexión del profesor sobre su propio pensamiento didáctico supone en la práctica reinstaurar esta línea de conexión consigo mismo, con sus propios aprendizajes profesionales. Eso le permitirá, por otra parte, elevarse de una consideración casual de la enseñanza centrada en hechos concretos como si se tratara de eventos nuevos y aislados, para alcanzar una visión de su práctica como un *continuum* personal.

Esto es algo que nos suelen comentar los profesores cuando trabajamos con ellos a través del diario de clase: «ahora me doy cuenta de cómo he evolucionado desde el comienzo del curso». Esta percepción consciente de *continuum* personal facilita enormemente las decisiones y permite contextualizarlas en la esfera de lo que es el propio estilo de enseñar de cada profesor.

## II. PENSAMIENTO DEL PROFESOR E INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

Se ha producido un notable desarrollo y diversificación de los métodos de análisis de la realidad «enseñanza» vista a través del pensamiento del profesor. Algunos de los aspectos a destacar podrían ser:

1) El primer aspecto notable que le ha planteado a la investigación didáctica el modelo de pensamiento del profesor ha sido su propio cambio de sentido. La preocupación original de toda investigación por «conocer más en profundidad», «describir más fielmente» ha ido rotando sobre el eje de su propia legitimidad hasta plantearse una autojustificación en términos de «servicio»

(Clark, 1985). No se trata tan sólo de conocer mejor cómo piensa el profesor, cómo y de dónde surgen y se nutren sus creencias y teorías, etc. sino y sobre todo de ponerse al servicio del profesor adoptando como propósito básico su fortalecimiento profesional (Connelly y Ben-Peretz, 1982).

No es ajeno a ello la más fuerte vinculación a la práctica didáctica diaria de este tipo de investigación en comparación con la investigación convencional. Ni tampoco el hecho de que sean fundamentalmente métodos cualitativos de investigación los que se han utilizado en ella. Ni tampoco es ajeno un cierto cansancio con respecto a la arquitectura metodológica tan compleja de la investigación experimental que no facilita su manejo ni la interpretación de los resultados por parte de los profesores.

El objetivo prioritario de la investigación sobre el pensamiento no es pues, fundamentalmente, el ampliar el bagaje de conocimientos que poseemos sobre la enseñanza y/o sobre la eficacia docente (aunque obviamente, ningún acto de investigación didáctica puede situarse del todo al margen de dicho objetivo) sino facilitar al profesor su trabajo: «el objetivo es proporcionar al profesor, como profesional reflexivo, una serie de recursos y estímulos para organizar y solventar sus propios y únicos desafíos profesionales, por lo menos en la misma medida en que lo hacen las otras profesiones. Estamos ahora en misión de defensa y servicio de los profesores más que en busca de descubrimientos en un terreno extraño y poco familiar» (Clark, 1985, pág. 14).

2) De esta manera la investigación sobre el pensamiento del profesor se halla vinculada a las condiciones de comprensividad, comprensividad y carácter iluminador de la *investigación en la acción*.

La *comprensividad* nos lleva a introducir cuantos aspectos visibles o tácitos, objetivos o subjetivos, textuales o contextuales nos permitan ampliar el espectro de referencias que hagan significativas las distintas acciones del profesor.

La *comprensividad* se refiere precisamente a esa función de servicio al profesor. Esa referencia última a la idea de servicio supone que los profesores no nos comunican su pensamiento como si fuera una materia prima para que luego nosotros los investigadores la elaboremos y manufacturemos. Ni para que la manipulemos metodológicamente y acabemos codificándola en lenguajes crípticos, numéricos o no, de difícil accesibilidad. Los profesores no reflexionan para nosotros; reflexionan con nosotros y con vistas a su propio desarrollo como profesionales reflexivos.

El *carácter iluminador* que ha de tener la investigación parece un corolario lógico a lo que acabamos de ver: el propio hecho de «decir» el mundo interior es un paso ya en esa iluminación (lo que era implícito va haciéndose explícito, la experiencia convertida en discurso adquiere un nuevo sentido, una nueva perspectiva) pero además el investigador aporta nuevos instrumentos para realizar *análisis interpretativos* de lo que el profesor va diciendo y que ayudan a éste a hacer más *significativa* su experiencia.

3) Eso ha influido grandemente en el tipo de lenguaje utilizado. Numerosos investigadores insisten en la necesidad de trabajar con el lenguaje del profesor. Duffy (1977) ha comprobado cómo los complejos lenguajes científicos o la arquitectura de los modelos, en su caso de enseñanza de la lectura, propuestos por los teóricos o especialistas del tema resultan ajenos a los profesores. Tan sólo un 10% de los profesores entrevistados se identifican con esos modelos técnicos de lectura (37 de 350). Ellos, la mayoría están en otra órbita, hablan otro lenguaje, dicen las cosas, incluso las mismas cosas, de otra manera.

También Yinger (1983) señala la necesidad de ceñirse al «lenguaje de la práctica» de manera tal que no se privilegien los mecanismos de codificación habituales al científico sino que se utilice un lenguaje compuesto por términos, estructuras y conceptos familiares a los profesores y capaces de expresar su pensamiento y la vida de las aulas tal como los propios profesores y los alumnos las experimentan.

Y eso tiene una doble consideración metodológica:

- no alterar los hechos tal como el profesor y alumnos los perciben por mor de acomodarlos a nuestros modelos.
- no codificar esos hechos de tal manera que unos y otros se vean incapaces de juzgar la verosimilitud de nuestras apreciaciones y el grado de acuerdo con las que ellos mismos mantienen (triangulación).

4) En la literatura sobre el pensamiento del profesor se hace mención a numerosas técnicas de análisis. Entre las más utilizadas podemos mencionar:

a) *Pensar en alto* (thinking aloud)

El profesor verbaliza sus pensamientos mientras se halla implicado en una tarea instructiva (planificación, toma de decisiones instructivas, etc.) o bien con respecto a algún tema o dimensión de la enseñanza (sobre la organización de la clase, sobre los materiales, etc.). Este material suele quedar grabado y posteriormente se analiza según sistema de categorías (tanto de cuantificación de las menciones o afirmaciones realizadas: las veces que el profesor va tocando los diversos temas, cuanto de análisis cualitativo del contenido). La idea final es captar por un lado, qué es *lo que el profesor piensa* mientras y sobre lo que planifica y hace durante la enseñanza y por el otro cuál es la *secuencia de su proceso cognitivo*, esto es, a través de qué fases va elaborando-verbalizando su pensamiento.

b) *Estimulación del recuerdo* (stimulated recall)

Se graba (en audio o en video) la clase del profesor. Posteriormente a la clase se reproduce la grabación en presencia del profesor, solicitando que vaya relatando cuáles eran sus pensamientos y en función de qué criterios había adoptado las decisiones que aparecían en la grabación.

Este material se analiza posteriormente igual que en el punto anterior.

Existen numerosas variaciones del método según quién lleve la iniciativa durante la sesión: el investigador puede reproducir toda la grabación o bien sólo aquellos episodios que le parezcan más notables; puede elicitarse intervenciones libres por parte del profesor (de manera que sea éste quien conduzca la entrevista y señale en qué le parece interesante detenerse); o bien puede ser el propio investigador quien haga preguntas específicas (incluso cerradas) sobre aspectos puntuales.

c) *Identificación de estrategias* (policy capturing).

Se le presentan al profesor ciertas descripciones de sujetos o de situaciones de enseñanza («incidentes críticos») o de materiales de instrucción y se le pide que señale qué juicio le merece o qué tipo de decisión adoptaría en tales casos.

Las descripciones suelen incorporar una serie de variables (4 ó 5 normalmente) identificadas por los investigadores y cuyo peso en los pensamientos y decisiones del profesor desean explorar (por ej. para ver a qué da más importancia el profesor al planificar, si al alumno, a los objetivos, a los contenidos, etcétera).

Se ha criticado esta metodología por simplificadora de las situaciones: un profesor al adoptar una decisión o elaborar un juicio tiene en cuenta no sólo dimensiones estáticas, como es este tipo de diseños, sino toda la dinámica de antecedentes y datos contextuales en que tal situación se inscribe.

d) *Técnica de parrilla* (repertory grid technique).

Utilizada sobre todo en el análisis de los constructos y teorías implícitas de los profesores. Fue desarrollada inicialmente por Kelly (1955) autora también de la teoría de los constructos. Se han introducido diversas modificaciones en la versión inicial de Kelly pero en sustancia el método implica:

- que el profesor recibe una serie de afirmaciones, frases o referencias independientes sobre la enseñanza (elementos) para que los agrupe en funciones de las dimensiones y los aspectos diferentes que, en su opinión, presenten. En la versión de Munby (1983) estos elementos surgen de una entrevista inicial hecha al profesor. Cada una de sus afirmaciones o ideas se escriben en una ficha y constituyen los elementos a agrupar.
- los grupos resultantes se asocian al principio utilizado por el profesor para proceder a su agrupamiento (se rotulan o denominan con la denominación que demos a ese principio). Ese principio es el *constructo*. Habrá tantos constructos como grupos formados.
- elementos y constructos se introducen en un cuadro de doble entrada. Pedimos al profesor que señale la relación que ve entre cada uno de



los elementos y cada uno de los constructos (esa relación puede expresarse de forma binario: sí o no relación; o bien en forma de estimación, valorando la relación o estableciendo diversos grados de relación).

- los datos del cuadro se pueden someter a un análisis factorial, del que se extraerían los factores subyacentes a las afirmaciones iniciales y el grado en cada uno de los constructos los saturan, e incluso la propia homogeneidad interna de los constructos.

e) *Diarios de clase* (journal keeping)

En este caso la verbalización del profesor se sustituye por la redacción del diario de clase. Este puede adoptar diversas modalidades: diario preinstructivo que supone básicamente que el profesor describe la planificación que hace de sus clases y justifica la selección de actividades y contenidos seleccionados para ella, los objetivos a lograr, etc. Pero el más frecuente es el diario post-instructivo en el que el profesor describe cómo se ha desarrollado su clase y cuáles son sus impresiones sobre ella.

El diario implica un trabajo posterior sobre él, en el que el investigador y profesor realizan un proceso de estimulación de recuerdo en el que se vayan explicitando los aspectos menos claros o que parezcan de más interés para ambos.

f) *Entrevistas estandarizadas abiertas* (standarized open-ended interview).

Cuando se trata de un proceso de investigación con un grupo de profesores para analizar cuál es su pensamiento en torno a algún aspecto específico suele utilizarse la entrevista estandarizada (Patton, 1980) (porque se pretende plantear a todos los profesores las mismas cuestiones o tópicos) y abierta (porque no se establecen preguntas muy concretas ni se dan alternativas de respuesta prefijadas sino que se busca que cada profesor oriente su respuesta de manera libre y amplia).

Las entrevistas se graban y posteriormente se hace un análisis de contenido sobre las transcripciones, o bien un análisis de las intervenciones en base a ciertas categorías planteadas por el profesor en función del propósito de la investigación.

La entrevista puede utilizarse como método autónomo o bien como complemento de alguno de los otros métodos mencionados.

g) *Observación de las clases*.

En sí mismo, obviamente, la observación no nos permite captar el pensamiento del profesor, pero sí contrastarlo con la práctica de ese profesor. Es, por tanto, una metodología de contraste.

Se ha utilizado una gran variedad de técnicas de observación: observación participante, relatos, grabaciones en vídeo, etc.

En todas ellas se trata de observar el desarrollo de las tareas, los contextos y los comportamientos visibles de los profesores y alumno que posteriormente se comentará con ellos y se analizará en relación con el pensamiento del profesor y sus teorías implícitas.

Como puede verse son métodos de investigación didáctica poco utilizados desde otro tipo de planteamientos. Si bien siguen precisando de mayores desarrollos y análisis en torno a su validez y rigor, no cabe duda de que su potencial iluminador es muy elevado. Sus características técnicas han ido mejorando notablemente en los últimos años en que se han usado con profusión. Y sin duda su empleo entre nosotros está en constante auge.

5) Una cuestión va resultando fundamental entre nosotros: la necesidad de ir ofertando desde nuestros propios equipos de investigación *datos autóctonos* sobre el pensamiento del profesor español e incluso particularizando la situación en las diversas zonas y niveles del país. Los datos que hasta el momento manejamos provienen todos del ámbito anglosajón y hemos de ser conscientes que allí ni la formación del profesorado, ni los usos escolares, ni la propia organización institucional y curricular es semejante a la nuestra. Todo ello hace prever que existirán notables diferencias también por lo que respecta al pensamiento de nuestros profesores.

Por lo que se refiere a la situación de la investigación en España, el principal inconveniente hasta la fecha es que se ha publicado poco. Y es lógico, somos muchos trabajando en este campo pero en la mayor parte de los casos los trabajos se hayan en situación de desarrollo.

Pese a todo (y solicito comprensión por parte de aquellos equipos cuyos trabajos desconozca, pues en todo caso las ausencias son atribuibles a mi propio desconocimiento y no a la menor relevancia de los trabajos) cabe citar los trabajos de Villar Angulo y Carlos Marcelo que han utilizado varios de los métodos arriba citados. El trabajo presentado por Escudero y González (1985) en el último Congreso sobre Pensamiento del profesor celebrado en Tilbrug. Especial mención merece la investigación de Teresa González (1985) en la Universidad de Murcia utilizando la técnica de parrilla (en la modalidad de Munby, 1983) para el análisis del pensamiento del profesor en torno a la innovación educativa. En este momento se están realizando diversos trabajos en esta línea en la Universidad de La Laguna (M. Area: pensamiento del profesor en torno a los materiales didácticos), Universidad de Sevilla y Granada (Villar Angulo y Carlos Marcelo: pensamiento del profesor y formación del profesorado). Por nuestra parte, en la Universidad de Santiago estamos trabajando en diarios de clase y en entrevistas estandarizadas abiertas para explorar el pensamiento del profesor y de los padres en torno a la educación preescolar, la integración de los deficientes mentales en clases normales y las ideas educativas en grupos de padres

de zonas rurales. Es muy posible que otros Departamentos de Didáctica sigan, a su vez, otras líneas de trabajo en este mismo ámbito. Lo que queda, en todo caso, claro es que se trata de un tema y un campo de trabajo importante en el Área de Didáctica. Y que de esta forma nuestros equipos se incorporan a una temática y una modalidad metodológica muy actual y extendida en el contexto internacional, y no sólo en el ámbito de la educación.

6) De todas formas, no todo son brillos, sigue habiendo amplias zonas de claroscuro en nuestro trabajo. Creo yo que hay una cierta desorientación en los investigadores españoles en cuanto a la contextualización y sentido de nuestro trabajo sobre el pensamiento del profesor. No, desde luego, siempre por culpa nuestra, sino porque las estructuras del sistema educativo no hacen fácil la relación permanente y centrada en la acción instructiva entre investigadores y profesores.

Tengo la impresión de que corremos el riesgo de descontextualizar el análisis del pensamiento del profesor, de no lograr ese sentido de «servicio» a que aludí en el punto a) de este apartado. Nuestros trabajos no se aplican-continúan en la mejora de la enseñanza del o de los profesores con los que hemos trabajado sino que constituyen el tradicional informe, tesis o artículo y ahí acaba todo. De esta manera, esa vocación de servicio al desarrollo profesional de los profesores a que alude Clark (1985) se desnaturaliza, en parte, para convertirse como siempre en una estrategia de adquisición de datos, de ampliación de conocimientos sobre la enseñanza. El estudio del pensamiento del profesor queda reducido a una metodología más, el discurso de la acción se desvincula de la acción (pensamiento y decisiones de los profesores se convierten en objeto de análisis de nuestros estudios y no en espacios de intervención) y, en definitiva, se nos sigue planteando la misma cuestión posterior a cualquier investigación didáctica convencional: «bien, ¿y ahora todos estos datos, para qué?».

Personalmente, únicamente en el trabajo sobre «diarios de clase» percibo que se mantiene esa vinculación clara entre investigación y acción de los profesores. Por lo menos en el trabajo que nosotros estamos haciendo aquí en Santiago así es. Los profesores que escriben sus diarios hacen explícitos con frecuencia sus sentimientos de satisfacción por el avance, que ellos mismos perciben, en la comprensión de lo que hacen en las clases: manifiestan que el diario les está sirviendo (incluso antes de que comencemos a trabajar-reflexionar conjuntamente sobre él) para clarificar muchas de sus acciones de clase, para darse cuenta de sus redundancias relacionales o instructivas, etc.

### III. PENSAMIENTO DEL PROFESOR, INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN ESCOLAR

He de señalar antes de nada que entiendo la Orientación Escolar como un proceso de ayuda a la buena marcha de la clase y a la mejora cualitativa de la enseñanza y de sus resultados. «El objeto prioritario de la actuación orientado-

ra es, de todas formas, el proceso de implementación curricular (proceso de desarrollo curricular, según otros autores); es decir, el conjunto de acciones de profesores y alumnos encaminadas al desarrollo global (instructivo y personal, pues son desarrollos pedagógicamente inseparables) de éstos. Las tareas de programación y diseño, los procesos comunicacionales en cuanto a los intercambios verbales (explicación, preguntas, solicitudes, etc.) sobre los contenidos del programa, y en cuanto a la dinámica relacional en que tal intercambio se produce, la utilización de los medios y recursos disponibles, la organización de las tareas, los sistemas de evaluación, la dinámica perceptivo-actitudinal en que profesores y alumnos se mueven, etc. son el objetivo prioritario de la actuación del orientador» (Zabalza, 1984, pág. 390).

Desde esta perspectiva, el pensamiento del profesor es un material fundamental de cara a ser utilizado en el proceso de innovación educativa y en la consiguiente mejora cualitativa de la enseñanza y del aprendizaje. ¿Qué ha aportado a este respecto (esto es, de cara a la acción orientadora) la investigación sobre el pensamiento del profesor?

Sin duda muchas de las anotaciones hechas en puntos anteriores pueden ser traídas aquí a cuento. Me centraré en algunos otros aspectos de interés.

1) Un primer aspecto sobre el que aparecen nuevos planteamientos es sobre la propia idea de «*efectividad docente*», esto es, aquello que podría caracterizar a los profesores mejor equipados profesionalmente.

La investigación educativa convencional ha utilizado diversos modelos de definición y análisis de la efectividad de los profesores. Sanders y McCutcheon (1984) contraponen los cuatro modelos formales de «efectividad» utilizados por la investigación empírica convencional (valorar la eficacia docente a partir de mediciones o efectos del rendimiento de los alumnos, a partir de la observación de actividades de los profesores por parte de supervisores, a partir de la evaluación que los estudiantes hacen de los profesores, y a partir de los resultados de programas de evaluación específicos y generalmente dirigidos por especialistas ajenos al Centro escolar) con los modelos informales de evaluación de dicha eficacia postulados desde el modelo de «pensamiento del profesor».

«Los profesores evalúan con toda probabilidad su eficacia desarrollando sus propios criterios sobre lo que supone ser eficaz, y a través de observar informalmente a sus estudiantes y los productos de éstos como escritura, juego, lenguaje, pintura e implicación en las diversas actividades diarias. A través de estas iniciativas los profesores juzgan su propio trabajo y se forman su idea en torno a la naturaleza de una práctica efectiva» (pág. 9).

La efectividad adopta así una dimensión más subjetiva con los que se actúa: es efectivo aquello que satisface las expectativas o niveles de logro que se consideran satisfactorios para una situación dada. Por eso carecen de relevancia para los profesores los parámetros generales de efectividad. La efectividad no es tanto cuestión de puntajes promedio sino de *criterios aplicables a un contexto*.

En este sentido las metodologías convencionales no se adaptarían a este tipo de planteamientos al considerar exclusivamente la dimensión objetiva de los logros y al imponer unos criterios explícitos, observables con precisión y preferentemente estandarizados. La metodología cualitativa basada en el pensamiento del profesor se centra sobre todo en la identificación de los criterios de eficacia con los que actúa cada profesor y su propósito se orienta a modificarlos o negociarlos (en todo caso clarificarlos) a través de un proceso de análisis de su validez y significación efectiva.

2) De todas maneras ha de quedar claro también, que la mejora profesional no acaece simplemente a resultas del mero alumbramiento de los propios «constructos», «teorías implícitas» o «criterios» de efectividad. No basta con «decir» el propio pensamiento sino que se trata de ampliar o cambiar tales constructos una vez verbalizados y por tanto conocidos. La innovación y perfeccionamiento profesional es el resultado de la reflexión sobre la práctica pero cuando tal reflexión estimula la revisión y desarrollo de los propios constructos.

Ya señalé antes que el *constructo* es el *esquema mental* que cada sujeto utiliza como marco interpretativo de su propio mundo y como eje de racionalización de su propia acción. La idea básica de Kelly (1963) es que las acciones de los sujetos se basan en los modos en que anticipan futuros sucesos. Distingue Kelly entre *constructos permeables* o flexibles, esto es, que pueden integrar nuevas percepciones, orientaciones y alternativas de acción (es la persona que organiza su acción más en términos de *principios* que de *reglas* específicas, lo cual le otorga mayor disponibilidad para captar matices diversos; integrar excepciones o plantearse modos alternativos congruentes con los principios). Por el contrario los constructos rígidos o inflexibles se organizan internamente más en términos de reglas que de principios, con una cierta linealidad y estereotipia en la percepción del contexto y en la adopción de decisiones.

Oberg (1984) ha descrito cómo una profesora varía su constructo en torno a cuál era su papel en el aprendizaje de los alumnos (pasa de considerarse la responsable de que cada alumno logre los objetivos prefijados a considerarse responsable de organizar el ambiente de tal manera que los alumnos puedan lograr dichos objetivos) y cómo eso le permite incorporar nuevas modalidades de acción instructiva y resolver el problema de aprendizaje que le planteaba un alumno. «La revisión de constructos, señala Oberg, ocurre cuando la experiencia le muestra a uno que una predicción sobre una persona o suceso ha sido equivocada». Y aplicándolo a los profesores señala que «en la medida en que puedan cambiar sus constructos pueden liberarse de la dominación de constructos limitados e ir descubriendo nuevas posibilidades para la solución de los problemas prácticos» (pág. 8).

¿Cómo varían, cambian o se modifican los constructos?

Por *expansión* del constructo o por *reducción*.

Un constructo se reduce cuando se modifican las expectativas para acomodarlas a la realidad de los resultados obtenidos siendo éstos de menor calidad de la esperada (esto es, para justificar los resultados obtenidos: por ej. el profesor que pasa de pensar que él es el responsable de que sus alumnos superen el curso a pensar que él es sólo responsable de facilitar el aprendizaje de los alumnos pero que los resultados dependen de ellos).

Un constructo se modifica por extensión cuando se amplían las expectativas o se buscan caminos alternativos para alcanzarlas. La expansión de los constructos implica una mejora en extensión y en vigor. En extensión cuando se incorporan al constructo nuevas modalidades de acción, nuevos métodos de trabajo, tipos de actividad, materiales o enfoques. Y en vigor cuando los constructos se elevan de rango (Kelly señala que los diversos constructos están organizados jerárquicamente de manera tal que los subordinados están determinados, adquieren significación en función de los constructos superiores o supraordenados) y con ello adquieren mayor potencia para interpretar y comprender su propia acción: así por ejemplo elevar un constructo del nivel de práctica concreta o regla de acción al nivel de principio, supone una clara expansión del constructo (es aplicable no ya a una situación concreta sino a una clase de situaciones, la receta se convierte en línea de acción).

La importancia que estas consideraciones tienen de cara a la investigación y orientación didáctica como instrumentos de la innovación educativa y el perfeccionamiento de los profesores resulta obvia. Qué modelo de actividad orientadora, qué modelo de cursos o experiencias de perfeccionamiento pueden plantearse y qué papel ha de jugar en ellas el propio profesor es algo que merece reflexión y nuevas estrategias de acción (en definitiva se trata de que modifiquemos nuestros propios constructos sobre lo que supone la orientación y el perfeccionamiento del profesorado).

3) Una de las principales características de los profesores experimentados y exitosos es la de su participación consciente en la dinámica de la clase, su capacidad para tener en cada momento una perspectiva de conjunto de lo que sucede en clase y la de poseer un esquema interpretativo de tales sucesos (comportamientos del alumno, marcha del proceso, implicación en la tarea, etc.).

El planteamiento de un nuevo concepto de efectividad ha supuesto el tras-tueque de cantidad de lugares comunes en el tema del perfeccionamiento del profesorado:

- no se trata de dotar a los profesores de reglas o recetas sino de ofrecerles principios de acción, esto es, «estructuras conceptuales para descifrar los sucesos de la clase» (Calderhead, 1981). Lo que caracteriza a los profesores experimentados y eficaces es que poseen estructuras de conocimiento (esquemas interpretativos) que les permiten captar de una manera clara e integradora (simplificada) cómo son, actúan y lo que saben sus alumnos y qué ocurre en cada momento en la clase.

- La eficacia de los profesores está relacionada con la posesión, por parte de ellos mismos, de alternativas de acción disponibles y un plan de trabajo lo suficientemente flexible como para poder incorporarlas cuando el profesor vea que es necesario (4.<sup>a</sup> vía del modelo de toma de decisiones de Peterson y Clark, 1978: el profesor percibe una conducta no aceptable del alumno, busca y halla alternativas adecuadas en su repertorio, y la adopta).
- La flexibilidad es uno de los grandes aprendizajes que los profesores han de realizar. Aquellos profesores que acuden a clase con esquemas rígidos o con rutinas esclerotizadas funcionan peor y obtienen peores resultados. Se trata de los profesores que, por ej., tienen su esquema de clase preparado (porque lo han preparado realmente o porque siempre lo hacen de la misma manera) con los objetivos a alcanzar y los pasos a dar claramente especificados. Luego en clase ven que las cosas no van bien, por lo que sea, y ellos, aunque podrían cambiar y hacer otras cosas o plantear las cosas de otra manera, no lo hacen (vía 3.<sup>a</sup> del modelo de Peterson y Clark, 1978). Pues bien, con estos profesores las clases funcionan peor y los alumnos obtienen peores resultados (Peterson y Clark, 1978; Zahorik, 1970).
- La mejora profesional de los profesores no se produce por una sobrecarga de atención. No se trata de multiplicar los aspectos de la clase a controlar o de los que haya de estar pendiente de manera consciente. Por el contrario, son los profesores menos eficaces los que se agobian tratando de controlarlo todo, tomando en cuenta muchos aspectos de los alumnos y de la marcha de la clase antes de tomar decisiones (Morine y Wallance, 1975). Los profesores más efectivos trabajan de una manera más relajada. Por lo general, rutinizan gran parte de las actividades instructivas y de la dinámica organizativa de la clase y así su esfuerzo consciente queda disponible para funciones didácticas más específicas como tener bajo control visual lo que sucede en clase, ayudar a los sujetos o grupos que lo precisen, resolver cualquier problema que se vaya planteando (Doyle, 1979). En lugar de estar sobrecargado por la multiplicidad de eventos simultáneos que ocurren en la clase (sobre todo cuando ésta es abierta y se trabaja libremente) el profesor ha de aprender a simplificar, a integrar los diversos datos en unidades más amplias (por ej. «estar o no estar implicado en la tarea» en lugar de «estar haciendo esto o aquello») así como a manejar sus propias intervenciones más en función de criterios que de reglas muy concretas (Doyle, 1979, Corno, 1981).

4) Para cuantos trabajamos en el ámbito de la renovación educativa hay otro aspecto importante a tener en cuenta: los profesores están mucho menos impresionados y atraídos que nosotros por la retórica de la «optimización» de la enseñanza, por la mejora constante de los planteamientos, recursos y procesos

puestos en juego en clase. Su criterio implícito de efectividad no se deriva de la idea de optimización constante. Es más pragmático. El profesor se contenta, por lo general, con ir resolviendo los problemas diarios que le van planteando. Su interés principal se centra en que los alumnos se impliquen adecuadamente en las tareas y estén ocupados el mayor tiempo posible.

Los profesores se plantean estrategias, actividades o fórmulas alternativas tan sólo cuando perciben que la marcha de la clase va mal, se aleja de lo previsto (Peterson, Marx y Clark, 1978). No se da, o no es frecuente por tanto, ese utópico esfuerzo por mejorar constantemente, por buscar alternativas que respondan aún mejor a las características de la situación y de los alumnos.

5) La literatura sobre pensamiento del profesor nos ofrece una visión constructivista de cómo los profesores elaboran sus teorías de acción o constructos. Estos principios, teorías o constructos no se descubren sino que se van configurando a partir de la propia experiencia en el trabajo.

Parece claro que la formación preservice (en las Escuelas de Magisterio o Facultades) no juega un papel tan importante como la propia experiencia práctica o la propia forma de ser de cada uno tal como ésta ha ido configurándose desde la infancia (en la medida en que constituye un «estilo personal» de afrontar las cosas, de desenvolverse, etc.).

Sanders y MacCutcheon (1984) describen la incorporación e integración de los profesores a su trabajo como un proceso de *socialización profesional* que los nuevos profesores recorren. En este proceso, son los otros profesores y las costumbres y patrones de actuación del Centro los que van configurando las teorías de acción de los profesores noveles. Y en este proceso suele tener más incidencia el aprendizaje por imitación que se realiza en el Centro que los aprendizajes generales adquiridos en la Escuela de Magisterio o Facultad, y el profesor concede más valor y fiabilidad a las informaciones dadas por los otros colegas que a las dadas por los expertos o a las conclusiones de informes técnicos.

No conozco datos sobre si estas consideraciones serían atribuibles también a nuestro profesorado, pero me parecen plausibles. Hace poco plantearon en una mesa redonda en la que participaba por qué los profesores jóvenes que salen de las Escuelas de Magisterio tan llenos de modelos educativos progresistas, de estrategias didácticas muy elaboradas, acaban actuando en los colegios como otro más. Quizá la respuesta esté precisamente en ese proceso de socialización a que aludí.

En el modelo de Sanders y McCutcheon, una vez que el profesor está trabajando, va acumulando «información práctica» o «conocimiento práctico» a partir de:

- el feedback que recibe durante la enseñanza.
- su experiencia como participante en reuniones de trabajo y claustros.
- otros profesores.



- la lectura de artículos de revistas.
- la participación en cursos de perfeccionamiento y en talleres de trabajo.

De todas maneras, estas informaciones y conocimientos no se incorporan de manera directa a los esquemas de acción del profesor, sino que se van infiltrando en ellos, cuando lo hacen, a través de un proceso más complejo que ambos autores describen de la siguiente manera:

- «1. El profesor se encuentra con una nueva idea —por ej. una idea para dar unas clases de arte— a la que presta atención si parece que pudiera ser potencialmente valiosa, importante o atractiva.
2. El profesor piensa que esa idea puede ser valiosa y la «prueba» conceptualmente para ver si es plausible y con posibilidad de ser efectiva desde la perspectiva de las teorías de acción que posee en ese momento. Esto lo hace el profesor comparando la nueva idea con su experiencia previa, con lo que él o ella conoce acerca de sus alumnos, las normas del colegio, las expectativas de los padres, las condiciones en que se encuentra la escuela y con otros aspectos prácticos que le parezcan relevantes.
3. Si la idea supera la prueba conceptual, el profesor la prueba en la práctica, dentro de su actuación en clase y observa las consecuencias de ese pequeño experimento.
4. El profesor reflexiona sobre la experiencia y sus consecuencias y hace una interpretación de ellas basándose en las teorías que en ese momento tiene sobre lo que es una acción eficaz. Y puede revisar, confirmar, desarrollar o incluso cambiar sus teorías.
5. Sobre la base de sus teorías de acción —ahora ya aumentadas o quizá revisadas sobre la base de la interpretación de su experiencia en ese pequeño estudio— el profesor adopta o prefigura las decisiones futuras en torno a si utilizará, modificará o no usará las ideas tal como fue inicialmente concebida, o si seguirá buscando una nueva alternativa si eso pareciera necesario».

(Sanders y McCutcheon, 1984: «On the Evolution of Teacher's Theories of Action through Action Research», pág. 15).

6) La clarificación de todo este proceso de desarrollo profesional del docente nos exige un notable replanteamiento de los procesos de formación pre-servicio y en-servicio. En ambos casos yo creo que nuestro mayor esfuerzo habría de concentrarse en la investigación en la acción (Elliot, 1982; Stenhouse, Pérez Gómez, 1984).

Tareas fundamentales habrían de ser el fomentar la flexibilidad, el espíritu de búsqueda de alternativas e incluso el adiestramiento en técnicas de percep-

ción simplificada de procesos complejos como es la clase, de rutinización de operaciones y racionalización consciente de las propias decisiones.

En todo caso el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza constituyen en la actualidad el más importante reto a que nos hemos de enfrentar desde la didáctica. Todo el sistema instructivo español se halla inmerso en un proceso de reforma, más formal todavía que fáctica, pero en cualquier caso crucial para prefigurar el futuro de nuestra enseñanza.

A este respecto el modelo de pensamiento del profesor «expresa», saca a la luz algunas contradicciones existentes en el desarrollo curricular español. Se sigue manteniendo una estructura curricular cerrada, impuesta incluso en matices muy específicos. El profesor, por mucho que se le quiera presentar como el auténtico «protagonista» de la reforma educativa va a seguir siendo un «consumidor de currículum», un imitador de estrategias elaboradas por otros (aunque ahora ya no se trate de expertos de la universidad sino de colegas seleccionados para los procesos de experimentación de la Reforma).

Los postulados epistemológicos del modelo de pensamiento del profesor se convierten para nosotros en vértices de una mejora cualitativa de la enseñanza y en norte de nuestro trabajo como orientadores escolares:

- el profesor como ser activo
- la enseñanza como adaptación a sujetos y situaciones.
- la toma de decisiones como selección entre alternativas.
- la innovación como proceso de investigación en la acción.
- el profesor como acompañador y dador de sentido curricular a las preferencias de los alumnos.
- el profesor como agente didáctico «permeable», etc.

En definitiva, el profesor como profesional que posee y amplía sus teorías de acción, que vive racionalmente la enseñanza y se siente capaz de intervenir sobre ella en un proceso dialéctico en el que la acción modifica el discurso sobre la acción o la teoría y ésta, modificada, introduce nuevas modalidades de acción. «Por eso no vale la presentación de modelos ya hechos de currículum sino que es preferible ofrecer múltiples puntos de vista de manera que los profesores noveles construyan marcos personales apropiados a las situaciones profesionales e individuales» (Oberg, 1984).

## EN CONCLUSIÓN

Diez años de aportaciones muy variadas en el ámbito del pensamiento del profesor han ido iluminando teórica y metodológicamente numerosos rincones de la actividad docente que hasta ahora permanecían como espacios marginales en la investigación didáctica.

Siguen persistiendo, sin embargo, zonas de sombra a las que este modelo de análisis, bien no ha sido capaz de acceder, bien ha desdibujado, debido a deficiencias metodológicas todavía subsistentes. En todo caso, y eso es bueno, comienzan a aparecer análisis autocríticos (Clark, 1985) y propuestas de mejora en los procedimientos metodológicos (Brophy, 1980).

De una manera casi telegráfica enunciaré cuáles son los principales ejes de insatisfacción y las principales dificultades con las que nos estamos encontrando:

a) subyace al modelo (por la conexión establecida entre la toma de decisiones y el procesamiento personal de la información que está a su base) una concepción individualística de la enseñanza, centrada en las decisiones de cada profesor: la exploración se hace sobre cada profesor y las conclusiones se enmarcan también en el contexto de lo individual.

A nivel de desarrollo práctico de la enseñanza (la aplicación de la investigación a la acción) este puede resultar un enfoque insuficiente, e incluso distorsionante de la naturaleza colectiva o interactiva de la enseñanza. El profesor no es una «mónada» enfrentado singularmente a un proceso de análisis individual de informaciones y de toma de decisiones basadas en sus propios juicios, motivaciones, expectativas, etc.

La consideración del profesor como miembro de un equipo, como implicado y participante en procesos de negociación, análisis de informaciones, modeladores de expectativas, etc.; equipos, por otra parte, generadores y gestores de contextos de prioridades y líneas básicas de acción. Una concepción plural como ésta desborda ese papel empobrecido (por desasistido, por solitario) que parece inferirse del planteamiento de las investigaciones realizadas hasta la fecha.

A lo cual se podría añadir, además, otro tipo de consideraciones más conceptuales e incluso, ideológicas. Así por ejemplo es criticable ese reduccionismo individualista por lo que tiene de retorno a posiciones voluntaristas, intelectuales, autorreferidas en la concepción del profesor (aquello de «cada maestrillo su librito»). En definitiva lo que pudiera suponer un *desarme técnico* (enseñar no es hacer cosas sino pensar en cosas), y, paradójicamente, una *desprofesionalización* (ser capaz de expresar un discurso sobre la propia acción como reflejo de un nuevo quedarse en una filosofía de la acción o en un no superar la mera retórica de la acción: esa idea del profesor de que hable mucho y bien pero sabe poco y desde luego es poco especialista en actividades concretas) con lo que ello significaría de nuevo *aislamiento* del profesor y su enseñanza en un espacio individual (al margen del trabajo en grupo, del pensar en grupo, de la interdisciplinariedad, del planificar a nivel de Centro, de la territorialización curricular, etcétera).

Simón ha ido más lejos señalando que este centrarse en la reflexión, el autoexamen y la atención a la actividad cognitiva individual y privada de los

profesores puede tener efectos conservadores. Urgiendo a los profesores a centrarse sobre todo en sus propias vidas internas, alejamos su atención de las más amplias, colectivas y externas fuerzas y entidades que pueden estar manipulándolo y controlándolo a él y a todo el sistema educativo (citado por Clark, 1985, pág. 20).

2) Pero no es sólo que el profesor no tome a solas sus decisiones sino que hay como una especie de contradicción interna en el modelo: por centrarse y clarificar con nitidez el papel reflexivo y perceptivo-decisional del profesor se ha desenfocado el papel de los otros componentes del espacio didáctico: alumnos, padres, colegas, Centro, etc.

Lo lógico hubiera sido el hecho de que reforzar la idea de reflexividad y toma de decisiones por parte del profesor se hubiera complementado por análisis paralelos de la racionalidad, reflexividad y toma de decisiones de los alumnos, padres, staff, comunidad escolar, etc. Esta es otra consecuencia del enfoque individualista en exceso de la concepción del profesor como protagonista-vedette de la enseñanza.

Los alumnos aparecen más como receptores de decisiones que como agentes de decisiones, más como fuente de pistas que el profesor interpreta antes de actuar que como procesadores, a su vez, de las pistas que el profesor genera y que utilizan ellos para actuar. Y otro tanto habría que decir del resto de los agentes del acto didáctico globalmente considerado.

Me da la impresión que este juego entre figura (profesor) y fondo (todo lo demás) ha de reequilibrarse si queremos tener una visión comprensiva y completa de lo que realmente sucede en la enseñanza.

3) La propia perfección interna y la estructuración lógica de los modelos utilizados para decodificar el pensamiento del profesor pueden resultar distorsionantes, deformadores (en este caso por dar una imagen más perfecta de la que existe de hecho en la realidad analizada) del pensamiento del profesor.

La racionalidad acabada de los modelos contrasta con la racionalidad imperfecta del pensamiento real de los profesores (a eso se refiere el concepto de «racionalidad limitada»). Lo que sucede es que la limitación epistemológica no se corresponde con una limitación práctica. Como ha escrito Clark (1985): «Lo más asombroso es que este tipo de pensar inconsistente, imperfecto e incompleto funciona bastante bien en el mundo complejo y práctico de las clases. Los profesores adoptan soluciones meramente satisfactorias a los problemas no porque sean vagos o ignorantes sino porque muchos de los problemas que han de afrontar son *problemas genuinos* (Berlak y Berlak, 1981; Lampert, 1984; Wagner, 1984) que no tienen *soluciones óptimas*» (pág. 4).

Esto es, así como existe un cierto isomorfismo entre pensamiento del profesor y realidad de la enseñanza (en ambos casos las estructuras no son lógicas, las conexiones no son siempre coherentes, la congruencia entre los componentes

o las fases no siempre es clara, etc.) habríamos de buscar modelos lo suficientemente amplios y flexibles como para permitirnos captar en toda su riqueza, contradictoriedad y variedad de modulaciones al pensamiento del profesor: pensamiento intuitivo e incidental, inconstancia de las apreciaciones, planteamientos retóricos, atribuciones, actitudes y sentimientos contrapuestos respecto a sujetos, contenidos o situaciones, etc.

DR. MIGUEL A. BERAZA  
Univ. de Santiago de Compostela

## BIBLIOGRAFIA

- BERTALANFY, L. (1976): *Teoría General de los Sistemas*. F.C.E. México.
- BRADFORD, L. P. (1973): "La Transacción Enseñar-Aprender", Rev. *La Educación Hoy*, vol. 1, n.º 1, pp. 21-27.
- BROPHY, J. (1980): "Recent Research on Teaching", Paper. Inst. of Research on Teaching. Michigan University.
- BUSSIS, A. M., CHITTENDEN, F. y AMAREL, M. (1976): *Beyond Surface Curriculum*. Boulder Cº. Westview Press.
- CALDERHEAD, J. (1981): "A Psychological Approach to Research on Teachers Classroom Decision Making", *British Educat. Research Journal* 1981, n.º 7, pp. 51-57.
- CANEVARO, COCEVER y NERI (1981): *Scuola Elementare e Alunni Handicappati: ricerca sull'integrazione*. Il Mulino. Bolonia.
- CLARK, Ch. M. (1985): "Ten Years of Conceptual Developmen in Research on Teacher Thinking" Paper. Ponencia presentada a la 1985 Conference ISATT Tilburg, Holanda, mayo 1985.
- CLARK, C. M. y ELMORE, J. L. (1981): "Transforming Curriculum in Mathematics, Science and Writing: a case study of teacher yearly planing", Paper. R.S., n.º 99 del Inst. of Research on Teaching. Michigan State Universty.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1984): "Teachers Thought Processes" en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Barcelona, pp. 450-466.
- (1984): "Teachers Thought Processes", Documento Mimeografiado. Ins. for Research on teaching. Michigan State University.
- CLARK, C. M. y YINGER, R. J. (1979): "Research on Teacher Thinking", *Curriculum Inquiry*, 7, pp. 179-394.
- CONNELLY, F. M. y BEN-PERETZ, M. (1982): "Teachers Research and Curriculum Development" en LEITHWOOD, K. A.: *Studies in Curriculum Decision Making*, OISE press Ontario Canadá, pp. 199-210.
- CONNERS, R. D. (1978): "An Analysis of Teacher Thought Processes, Beliefs and Principles during Instruction", tesis Alberta University. Canadá.
- CORNO, L. (1981): "Cognitive Organizing in Classroom", *Curriculum Inquiry* 1981, 11, 359-377.
- DOYLE, W. (1977): "Learning the Classroom Environment: an ecological analysis", *Journal* — (1979): "Making Managerial Decisions in Classrooms", en DUKE, D. L. (edit.): *Classroom Management*, Univ. Chicago Press.
- DUFFY, G. (1977): "A Study of Teacher Conceptions of Reading", Papel presentado al Congreso Nacional sobre lectura. Nueva Orleans.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: a study of practical Knowledge*, Crom Helm. Londres.
- ELLIOT, J. (1982): *Teachers as Researchers*, Paper, Cambridge Univ. Press.
- ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, T. (1985): "The way in wich a Teacher Thinks about a Curricular Innovation" Paper. Ponencia presentada a la 1985 Conference of ISATT. Tilburg Holanda.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1977): "Programación" en FERNÁNDEZ PÉREZ, M., GIMENO SACRISTÁN, J. y ZABALZA BERAZA, M.: *Didáctica II: Programación, Métodos y Evaluación*, UNED, Madrid, Unidades Didácticas I y II.

- GAGE, N. L. (Edit.) (1975): "Teaching as Clinical Information processing", Document Resume, n.º 95 (SP 009-500), National Inst. of Education, Washington D. C.
- GONZÁLEZ, T. (1985): "Innovación Educativa, Pensamiento y Reacción del Profesorado: el caso de los Programas Renovados de Ciclo Medio en la Región de Murcia", Tesis Doctoral, Dpto. de Didáctica, Univ. de Murcia.
- JACKSON, P. W. (1975): *La Vida en las Aulas*, Marova, Madrid (original de 1968).
- JANESICK, V. J. (1978): "An Ethnographic Study of a Teacher's Classroom perspective: implications for curriculum", Paper. Inst. for Research on teaching. R.S. n.º 33, Michigan State University.
- KELLY, G. A. (1955): *The Psychology of personal Construcs*, Norton, N. York.
- (1963): *A Theory of Personality: the psychology of personal construcs*, Norton an Cº, N. York.
- MARLAND, P. W. (1977): "A Study of Teachers Interactive Thoughts", Paper, University of Alberta.
- MORINE, G. y WALLANCE, E. (1975). "Special Study B: a study of techer and pupil perceptions of classroom interactions", Report. Far West Laboratory for Educational Research and development, San Francisco.
- MUNBY, H. (1983): "A Qualitative Study of Teachers Beliefs and Principles" Paper. Ponencia presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association., Montreal, abril 1983.
- OSBERG, A. (1984): "Construc Theory as a Framework for Understanding Action Research". Paper. Ponencia presentada al Annual Meeting of American Educational Research Association. Nueva Orleans, abril 1984.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983): "La Evaluación como Iluminación", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, J.: *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Barcelona, pp. 450-466.
- PATTON, M. Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*, Sage Public. London.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): "El Pensamento del Profesor, Vínculo entre la Teoría y la Práctica" Paper. Ponencia presentada en el Seminario de Innovación y Perfeccionamiento del profesorado, MEC, Madrid, febrero 1984.
- PETERSON, P. L. y CLARK, C. M. (1978): "Teachers' Reports of their Cognitive Precess during Teaching", American Educational Research Journal 1978, 15, pp. 555-565.
- PETERSON, P. L., MARX, R. W. y CLARK, C. M. (1978): "Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement", American Educational Research Journal, 15, pp. 417-432.
- SANDERS, D. P. y MCCUTCHEON, G. (1984): "On the Evolution of Teachers' Theories of Action Trough Action Research" Paper. Dptment. of Educational Policy and Leadship. OHIO State University.
- SCHON, D. A. (1983): *The Reflective Practicioner: how proffessionals think in action*, Basik Books, N. York.
- SCHRODER, H. (1979): *Comunicazione, Informazione, Istruzione*, Armando, Roma.
- SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico del Profesor: sus juicios, decisiones y conducta", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Barcelona, pp. 372-419.
- SHIBUTANI, T. (1977): "Reference Groups as Perspectives" en MANIS, J. G. y MELTZER, B. N.: *Symbolic Interaction: a reader in social psychology*, Allyn and Bacon 1967.
- SMITH, E. L. y SENDELBAÁH, N. E. (1979): "Teacher Intention for Science Instruction and their Antecedents in Program Materials" Paper. Ponencia presentada al Annual Meeting de la AERA, San Francisco, CA.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y Desarrollo del Curriculum*, Morata, Madrid.
- TRAVERS, R. M. W. (edit.) (1973): *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago.
- VILLAR ANGULO L. M. y YINGER, R. J. (en prensa): "Evaluación Diagnóstica de los procesos mentales de los profesores", Dpto. de Didáctica de la Univ. de Sevilla.
- YINGER, R. J. y CLARK, C. M. (1983): "Self-reports of Teacher judgment", Research Series, 134. Inst. for Research on Teaching, Michigan.
- ZABALZA, M. A. (1984): "Un Modelo de Orientación plenamente integrado en el Proceso Didáctico", Educadores, n.º 128 (mayo-junio 1984), pp. 377-396.
- (en prensa): *Teoría y Práctica del Diseño Curricular*, Edit. Narcea, Madrid.
- ZAHORIK, J. A. (1970): "The Effects of Planning on Teaching", Elementary School Journal, 71, pp. 143-151.