

*ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL DOCENTE
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE COLOMBIA Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS
QUE SE DESARROLLAN EN EL AULA DE CLASE.
APROXIMACIÓN AL PROBLEMA*

MARTHA CECILIA LOZANO*

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

The objective of this investigation was to comprehensively describe, characterize and analyze the relationship between the practical knowledge and the pedagogical practice of the professors at the Faculty of Psychology at the Universidad Católica de Colombia. The Hermeneutic Circle as a perspective of interpretative research was used. The sample group consisted of ten undergraduate and postgraduate teachers, both male and female, 24 to 44 years of age who were connected to the Psychology Faculty as full-time or part time professors for a period ranging from one to ten years. To collect data, participatory observation, semi-structured survey and the documentary files of the Curricular Planning and Evaluation Unit at the Faculty of Psychology, were used as instruments. The obtained data were grouped into the following categories: planning, decision making, interactive thoughts and theories and beliefs. The principles identified in the contents of professors' practical thinking are: sharing power, progressive verification, suppression of emotion, practical principles, rule of the practice, images, and imperative knowledge. In the sample group the application of the principle of compensation was not found and in some of the cases, the principle of closing was found. The knowledge structures showed by the professors studied correspond to a set of concepts and theories which are a product of their formative process in the field of Psychology as well as the subjects they deal with.

Key words: University professors, psycho-pedagogy, educational processes

En la presente investigación se brinda una mirada minuciosa al ámbito del pensamiento docente teniendo en cuenta que en los últimos años la Psicología desde diferentes perspectivas, ha venido mostrando interés por las estructuras y procesos de pensamiento que los sujetos

emplean para conocer y elaborar la información sobre el mundo físico y social en el que se desenvuelven haciendo énfasis también en los contenidos y las bases motivacionales del pensamiento. Se asume entonces, para la presente investigación el pensamiento o cognición como el conocimiento sobre la realidad (Fiske y Taylor, 1991; Schneider, 1991). Wartofsky (1983), defiende la idea de que lo que se sabe es directo, inmediato y

* Proyecto Institucional con la participación de GOMEZ Rodríguez, Gretta A. y HOYOS Vallejo, Patricia.
E-mail: psicología@ucatólica.edu.co.

cierto, sin embargo, el conocimiento personal es indirecto o mediato dado que existe todo un tipo de procesamiento de información que hace que se desarrollen procedimientos de inferencia que se revelan por el lenguaje y las acciones y desembocan en una determinada conclusión.

El ser humano no reacciona simplemente a los estímulos externos, sino que los interpreta y organiza la información procedente de ellos en forma de creencias sobre las relaciones entre eventos. Las creencias causales, a su vez, influyen sobre el tipo de características del entorno que se tendrán en cuenta, y sobre la forma como serán procesadas e interpretadas cognoscitivamente. Las señales del entorno influyen sobre la probabilidad de ejecución de determinados actos a través de la evaluación de su función predictiva, no porque se relacionen automáticamente con las respuestas dadas, sino por el hecho de haber ocurrido simultáneamente (Morales y otros, 1994). Según la teoría cognoscitiva social, las experiencias contingentes crean expectativas o creencias duraderas (Myers, 1991).

La cognición, como el estudio de los procesos mentales, mediante los cuales la gente conoce el mundo (Morales y otros, 1994), es actualmente el área y orientación dominante en diferentes campos del saber como la psicología, educación (Coll, 1994), de la personalidad, del desarrollo, en el campo organizacional, en psicología social (Schneider, 1991) o salud.

Diferentes autores, entre los que podemos mencionar a Néreci (1973), Brophy (1983), Wittrock (1990), Stenhouse (1991), Coll (1994) y Gimeno Sacristán

(1995), consideran que la educación se enmarca en un proceso que requiere de la reflexión, la planificación de los contenidos y las actividades, la toma de decisiones y las interacciones permanentes entre sus diferentes actores con el ánimo de llevar a cabo una articulación entre propósitos y acciones tendientes a la formación de los estudiantes y al desarrollo profesional de los profesores.

La función del docente, los procesos de formación y el desarrollo profesional juegan un papel importante en la concepción y las prácticas educativas que llevan a cabo. Zeichner (1990) y Feiman-Nemser (1990) citados por Pérez Gómez (1993), han identificado cuatro perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico del rol docente: Perspectiva académica, Perspectiva técnica, Perspectiva práctica y Perspectiva de reconstrucción social.

Dicha clasificación intenta recoger diferentes posturas y diferentes concepciones acerca del rol docente.

La teoría sobre el pensamiento o el conocimiento práctico de los docentes trata sobre una configuración alejada de los saberes disciplinares en que han sido formados, no se refiere por lo tanto a los conocimientos teóricos o conceptuales sino que es <el cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surge a partir de la experiencia, es íntimo, social o tradicional y se expresa en acciones personales>. Es un conocimiento dirigido a la acción que trata de "cómo hacer las cosas" (Elbaz, 1983), es un conocimiento que los profesores van adquiriendo como consecuencia de su experiencia docente; se trata del pensamiento que guía y organiza su conducta

y combina otras construcciones como las concepciones, creencias y principios, entre otras (Marcelo, 1987).

El conocimiento práctico, ha sido descrito usando conceptos tales como sistema de creencias, teorías implícitas, imágenes, reglas de la práctica y guiones. Es un pensamiento que orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional. Este pensamiento se organiza en torno a esquemas de conocimiento (Anderson, R.C. 1984) que abarca tanto el campo de las creencias y teorías personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza (Porlán, 1995).

Otro grupo de investigaciones se han enfocado de manera específica sobre los juicios y decisiones de los profesores, se ha pretendido descubrir la estrategia empleada para la toma de decisiones y se ha podido identificar que la estrategia utilizada por algunos profesores se parece a un modelo aditivo; también han demostrado que por lo general las personas no conocen la naturaleza de sus estrategias de juicio (Clark y otros, 1979). Por otra parte, dentro de los paradigmas de pensamiento del profesor se le ha dado mucha importancia a las investigaciones sobre las teorías y creencias de los profesores (Clarck y Peterson, 1986, citados por Gallego, 1991).

Dos modelos de investigación en educación anteceden al de "pensamiento del profesor": el paradigma presagio-producto (o paradigma de la personalidad del profesor) que concebía la eficacia de la enseñanza como un efecto directo de las características físicas y psicológicas que definían la personalidad del profesor y;

el paradigma proceso-producto (o paradigma de la conducta del profesor) que centró su preocupación en el estudio de los métodos eficaces de la enseñanza.

A medida que pasa el tiempo, el modelo proceso-producto parece estar perdiendo fuerza dentro de la comunidad de investigadores. Aunque en los niveles de la práctica y la política educativa este programa sigue siendo el más usado y citado (Wittrock, 1989).

La investigación con respecto al profesor, ha dado un giro a partir de los años 70 hacia un estudio de los procesos psicológicos, abandonando así el paradigma dominante proceso-producto para dar lugar al análisis de las relaciones entre el pensamiento del profesor y sus propias acciones. Al respecto Gimeno y Pérez (1989), afirman:

A pesar de la aportación positiva que ha supuesto el estudio de las competencias y la formación fundada en ellas, queda por resolver el problema básico de cómo el profesor puede seleccionar la competencia precisa para una situación concreta [...] no hay que olvidar que la práctica es compleja [...] poco se sabía de qué hace, cómo piensa y cómo decide el profesor en su práctica cotidiana [...] Frente a la perspectiva conductual cobran importancia los pensamientos del profesor, sus creencias acientíficas y precientíficas como condicionantes de la acción, el proceso de discusión interna que realiza antes de actuar [...] la investigación sobre el profesor, marcada como toda investigación psicopedagógica por la impronta positivista, ha descuidado esos mecanismos complejos que tienen que ver con los pensamientos, teorías implícitas, decisiones y actitudes de los

profesores sobre la enseñanza (Pp. 353-354).

En este nuevo clima se desarrollan varias investigaciones que se pueden agrupar en dos corrientes principales: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo.

En el enfoque cognitivo se asume como premisa fundamental en el paradigma de pensamiento del profesor, en primer lugar que el profesor como un sujeto reflexivo, racional, toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional; y en segundo lugar se afirma que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y otros; 1986 citado por Villar Angulo 1988).

De acuerdo con el trabajo realizado por Clark y Peterson, los procesos de pensamiento del profesor se analizan agrupados en tres diferentes esferas: los procesos de planificación, procesos de pensamiento durante la interacción en el aula (interacción) y Teorías y creencias.

Planificación: la planificación de la enseñanza es una actividad mental que realizan de una u otra manera los profesores. El proceso deliberativo que implica, al margen de que quede o no consignado en un programa escrito, genera, a partir de los esquemas cognitivos, una serie de rutinas, guiones y planes mentales que se convierten en el referente fundamental de la práctica interactiva. La planificación, por tanto, es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción e influye en el contenido de la instrucción y la secuencia de los temas.

Pensamientos y Decisiones Interactivas: cuando se estudian los procesos mentales de la fase interactiva de la enseñanza se considera al profesor como un profesio-

sional que continuamente toma decisiones, comprobando las características de la situación y sus cambios, procesando la información que recibe del contexto, decidiendo los próximos pasos de cada intervención orientando la acción en función de las decisiones tomadas y observando y valorando el efecto de aquellas actuaciones sobre los alumnos.

Teorías y Creencias: bajo las condiciones diarias de enseñanza, existen requerimientos intelectuales que implican el dominio con propiedad de los fundamentos teóricos en los que se apoya su actividad y las fuerzas psicosociales que envuelven su trabajo, los profesores construyen y utilizan sus propias teorías en lugar de los modelos racionales prescritos en los programas de formación (Clark, 1988).

De acuerdo a Mauren Pope (1988), al exponer la teoría de los constructos personales de Kelly (1955), afirma que las personas construyen modelos provisionales los cuales evalúan de acuerdo a criterios personales, guiadas por las predicciones que han tenido éxito y el control de los hechos. Las teorías son hipótesis creadas por la gente, pueden encajar en ellas todos los hechos conocidos en un momento dado.

El constructo personal es asimilado a una hipótesis creada para considerar la experiencia y prever hechos (construcción de teorías) y también para fijar la exactitud de las previsiones previas después de ocurridos los hechos, valorando, validando o no su eficacia predictiva (evaluación de teorías).

Las teorías y creencias de los docentes representan el campo amplio de conocimiento que tienen y que afectan su

planificación, corresponden a “proposiciones” razonablemente explícitas sobre las características y clases de los objetivos (Nisbet, 1980), involucran subprocesos como las percepciones sobre las causas del comportamiento de los alumnos, sobre su rendimiento y las interpretaciones con respecto a las actuaciones de los alumnos (Morales, 1994).

El papel que los docentes desempeñan en estos procesos puede llevar a diferentes tipos de interpretación como: a) interpretaciones de autoensalzamiento que conduce al docente a procesos de atribución interna cuando se evidencia éxito en los estudiantes y a atribuciones de causalidad externa cuando se identifica fracaso en su aprendizaje; b) interpretaciones contradefensivas que implica un proceso contrario al anteriormente definido; esto es, el docente es responsable del fracaso de los estudiantes y éstos de sus propios éxitos.

Las interpretaciones inciden de manera directa en la retroalimentación o el castigo que los docentes brindan y además pueden influir en la forma como el docente interactúa con los estudiantes King, L. H, (1980) citado por Wittrock (1990) y afecta el tipo de metas que el docente plantea, el modo como el docente controla la conducta del alumno y el tipo de prácticas educativas que realiza dependiendo de si interpreta el rendimiento como adecuado o no (Brophy, J. E., Bohrkemper, M.M. 1981).

Además, las conductas y el pensamiento del docente están guiados por un sistema personal de creencias, valores y principios, sistema que le da sentido a sus acciones. Aunque es un sistema impreciso para el docente mismo por su carácter

privado e implícito, pero que de todas formas sustenta el conocimiento práctico que el docente tiene. Este sistema de creencias es fundamental para la percepción que hace el docente del desempeño de los alumnos y de su propio rol.

Los principios que explican y orientan la conducta de los docentes durante el proceso interactivo de la enseñanza según Marland (1977) son: a) Principio de compensación, el cual se manifiesta en los esfuerzos que realiza el docente para favorecer a los alumnos tímidos, introvertidos y de baja capacidad y a los culturalmente menos favorecidos, b) el principio de indulgencia estratégica que como variante del anterior se relaciona con la tendencia del docente a pasar por alto las infracciones a las reglas del aula, esto se da en alumnos que a juicio del profesor requieren de una atención especial; c) el principio del poder compartido que lleva a que el docente utilice la estructura formal del poder con algunos de los alumnos que puedan influir en sus compañeros. De esta manera el docente refuerza la buena conducta de los alumnos a quienes percibe como líderes del grupo, es una forma de ejercer control en el grupo; d) el principio de control progresivo, como su nombre lo indica, corresponde al control periódico del progreso, la identificación de problemas y la motivación a los alumnos del grupo con escasa capacidad, mientras trabajan individualmente. Es una forma de prestar ayuda directa y de estimular a los alumnos con baja capacidad de atención; e) el principio de supresión de las emociones consiste en la represión deliberada o intencionada de las emociones y sentimientos que el docente experimenta durante el proceso de

enseñanza. Este principio se da ante la creencia que el docente tiene de que la expresión de sus emociones y sentimientos pueden provocar a los alumnos y estimularlos a expresar sus sentimientos y emociones, originándose un problema de control.

Schon (1983), intenta describir los procesos que caracterizan la construcción del conocimiento profesional articulando una epistemología de la práctica basándose en las acciones que realizan los profesores. Sus esfuerzos, según Calderhead (1988), se orientan a determinar que construcción del conocimiento en la acción tienen los profesionales.

La configuración del conocimiento práctico del profesor, esta caracterizado por no estar ordenado en términos de una estructura lógica, rigurosa y proposicional de conocimiento teórico; por ser idiosincrático y único para el profesor individual, faltándole generalidades; y por tener una relación estrecha con los objetos y las situaciones prácticas en las que aparece y se aplica. Sin embargo, esta noción provee la base para una conceptualización que ve al profesor como poseedor de recursos valorables que le permiten tomar un rol en la configuración de su ambiente y en la delimitación de su estilo y los fines de su trabajo (Elbaz, 1983 citado por Gallego, 1991).

Este conocimiento comprende la experiencia directa de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, necesidades, resistencias y dificultades, como también, un repertorio de técnicas instructivas y destrezas de organización de la clase; además es puesto de manifiesto mediante el conocimiento teórico de la materia del profesor.

El conocimiento práctico, ha sido descrito usando conceptos tales como sistema de creencias, teorías, implícitas, esquemas, imágenes, reglas de la práctica y guiones. Los esquemas son estructuras amplias, centradas usualmente en situaciones concretas. Las estructuras organizadas del conocimiento permiten que se desarrolle la acción profesional. Los esquemas de conocimiento o estructuras contienen: conceptos prototípicos que indican las formas que típicamente toma una situación y guiones (asociados a conceptos prototípicos peculiares), que contienen el conocimiento procesual que permite representar respuestas rutinarias (Gallego, 1991).

El conocimiento práctico está alejado de los saberes disciplinares, aparece como consecuencia del desarrollo profesional de los docentes, guía y organiza su conducta y combina otras construcciones como las concepciones, creencias y principios entre otras (Marcelo, 1987).

Gallego (1991) afirma que, la evolución de la investigación sobre pensamientos del profesor dentro del mismo paradigma de pensamiento, muestra un evidente desarrollo de posiciones racionalistas como los de toma de decisiones del profesor en la enseñanza interactiva de Peterson-Clark (1986) y Shavelson-Stern (1983) a posiciones más antropológicas y filosóficas. Modelos que muestran un proceso cíclico, tratando de integrar pensamiento y acción, como el propuesto por Schön (1983) y desarrollado por Anning (1987), o el <<modelo de razonamiento pedagógico y acción>> de Shulman que también representan un proceso circular, en el que las diferentes fases no son etapas fijas, en un orden o

sucesión determinados, sino elementos de un ciclo abierto a la recreación y reelaboración propia del profesor.

Actualmente existen enfoques alternativos sobre el pensamiento práctico y la socialización del profesor cuyos presupuestos fundamentales se basan en la concepción del hombre como un ser creativo y constructivo en sus acciones, las cuales no se pueden explicar solamente desde una perspectiva causal sino que requieren tener en cuenta su carácter intencional y la orientación hacia metas (Pérez, A.; Gimeno, J. 1988).

Desde estas perspectivas, la enseñanza se entiende como una actividad intencional cargada de valores en un medio psicosocial de intercambios simbólicos, que los diferentes actores interpretan y proyectan desde su mundo particular de significados construidos.

Otro aporte de los enfoques alternativos es su interés por los significados, las interpretaciones subjetivas que hacen profesor y alumnos de los sucesos del aula, originando procedimientos y estrategias metodológicas diferentes a las usadas por los métodos cuantitativos. Entre estos, la observación participante que ofrece grandes aportes en al recolección de los datos.

De otro lado, la triangulación de las interpretaciones entre los participantes sobre la realidad permite identificar diferentes significados a un mismo acontecimiento; además permite elaborar, transmitir y modificar la interpretación subjetiva de la realidad por cada uno de los agentes y receptores de la comunicación en el aula.

Esta perspectiva se ha desarrollado bajo dos enfoques fundamentalmente: la perspectiva funcionalista y la perspectiva

dialéctica; ambas hacen énfasis en los procesos de socialización del profesor.

En síntesis, para llevar a cabo los estudios sobre el pensamiento práctico de los docentes se ha recurrido a diferentes métodos tanto cuantitativos como cualitativos, no obstante, existe un fuerte predominio de los enfoques cualitativos por la naturaleza misma del fenómeno. Se han asumido bajo la perspectiva de estudios interpretativos, debido a que es un término más inclusivo que muchos de los nombres particulares de algunos de los métodos que encierra este paradigma de investigación, se evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos, pues de todas formas existe cierto tipo de cuantificación en el trabajo y el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador.

Se emplea como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, según son definidas desde el punto de vista de los actores y se logra así una descripción pormenorizada.

La investigación interpretativa se constituye en un elemento de investigación significativo al considerar el aula como un medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, la enseñanza como uno de los medios para lograr un aprendizaje reflexivo, la naturaleza y el contenido de los significados que los docentes y los estudiantes le otorgan al proceso educativo.

PROBLEMA

Las reflexiones teóricas anteriores conducen al planteamiento de las siguientes

tes preguntas núcleo de investigación:

¿Está la acción del profesor directamente influenciada por la concepción que posee de su propio mundo profesional?

¿Generan los docentes conocimiento práctico mediante experiencias acumulativas de reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

¿Son las teorías posteriormente confirmadas, redefinidas o modificadas con base en la evaluación de cada nuevo suceso de enseñanza o aprendizaje?

¿Desarrollan los profesores de la Facultad de Psicología de la UCC estructuras conceptuales que les permiten atender señales significativas, interpretar su ambiente, predecir acontecimientos en el aula o fuera de esta y determinar sus propias acciones?

¿Responde el conocimiento práctico de los profesores a los objetivos y los contenidos curriculares de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica?

OBJETIVOS

Objetivos general

Describir, caracterizar y analizar comprensivamente la relación compleja entre conocimiento práctico y práctica pedagógica de los docentes de la Facultad de Psicología de la UCC, en la perspectiva de generar reflexiones en la acción.

Objetivos específicos

1. Reconocer, describir e interpretar el conocimiento práctico del profesor.
2. Conocer el contenido, tipo y organización del pensamiento pedagógico docente.
3. Develar la relación: estructura de

conocimiento práctico del docente y su acción pedagógica.

MÉTODO

Tipo de investigación

Se recurrió a una investigación de tipo interpretativa que entraña una perspectiva diferente de cómo funciona la sociedad y cómo funcionan las instituciones, incluyendo las educativas, las aulas, los docentes y los alumnos dentro de ese contexto socio-cultural específico (Wittorck, 1989).

La investigación interpretativa sostiene que la explicación causal en el dominio de la vida social humana no puede basarse exclusivamente en las similitudes observadas entre conductas anteriores y subsecuentes, incluso si la correlación entre esas conductas parece ser muy fuerte; la causa de una acción humana debe incluir la identificación de la interpretación del significado del autor no siendo simple consecuencia de una conducta dada. Desde el punto de vista interpretativo la enseñanza eficaz no es considerada como un atributo generalizado de un profesor o de los alumnos, se considera en cambio que la enseñanza eficaz se produce de las circunstancias particulares y concretas de la práctica de un profesor específico, con un conjunto específico de alumnos de este año, este día y en este momento.

En la investigación interpretativa cada instancia de lo que sucede en un aula, en este caso la Facultad de Psicología de la Universidad Católica, se considera un sistema único y exclusivo, que no obstante exhibe ciertas propiedades universales

de la enseñanza, pero estas propiedades se manifiestan en lo concreto y no en lo abstracto. Las interpretaciones, una vez efectuadas, se toman como reales, como cualidades efectivas de los objetos o comportamientos que percibimos (Schütz, 1993, Luckman, 1996). El diseño para el desarrollo de las fases de investigación corresponde al círculo hermenéutico.

Población y muestra

Para efectos de la presente investigación la población estuvo constituida por los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica en las dos jornadas. Del grupo de docentes se tomó una muestra no probabilística, de tipo intencional conformada por 10 profesores de ambos sexos, con edades comprendidas entre 24 y 44 años, con nivel educativo de pregrado y postgrado, vinculados a la Facultad de Psicología con tiempos de ejercicio profesional que van desde un año hasta 10 y con vinculación de cátedra a tiempo completo.

El muestreo intencional se hizo por criterios situacionales (Martínez, 1991), teniendo en cuenta aspectos como el tipo de vinculación a la facultad, la experiencia que han tenido en el campo de la docencia y el nivel de formación profesional. No se buscó con este muestreo un alto grado de generalización, sino ofrecer unos resultados descriptivos que posibiliten hacer sugerencias en torno a los procesos cognoscitivos de los docentes, sus procesos de planeación, interacción, teorías y creencias.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la investigación que se ha desarrollado se hizo sobre las representaciones que tienen los actores acerca del proceso edu-

cativo que llevan a cabo -ideográfica-, se orienta por caminos cualitativos y la selección de los informantes válidos no se efectúa de conformidad con las técnicas de la investigación cuantitativa -nomotética-, si no por la ubicación y pertinencia de los actores con el objeto de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994)

Instrumentos

En la presente investigación fueron utilizados como instrumentos y técnicas para la recolección de información:

1. La observación participante
2. La entrevista semiestructurada de pregunta abierta
3. Documentos suministrados por la Unidad de Planeación y Evaluación curriculum de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

RESULTADOS

En el discurso de los docentes y en el desarrollo de su práctica se identifican diferentes perspectivas, las de mayor predominio son la perspectiva académica, la perspectiva técnica y la perspectiva práctica.

En la mayoría de los docentes del estudio se identifica una fuerte tendencia de la perspectiva técnica producto de su formación profesional en la misma facultad o en otras dentro del paradigma epistemológico, teórico, metodológico y práctico que sustenta el modelo comportamental, modelo que aún se preserva en la Facultad de Psicología de la Universidad Católica y que sostiene la práctica profesional de los docentes en sus actividades de enseñanza.

A partir de los procesos interactivos que se han dado en el aula y los resultados de las experiencias de los semestres anteriores, los docentes hacen previsiones producto de sus percepciones y de lo que ellos piensan -pensamientos postactivos- debe mejorar para obtener mejores resultados.

La mayoría de los docentes le da relevancia a la planificación como un proceso importante en la enseñanza, reconoce que la falta de planificación conllevaría la improvisación y a unos resultados poco favorables para los estudiantes, para la institución y para el docente mismo.

En general, dentro de los procesos de planificación que realizan los docentes se indentifican procesos de pensamiento pre-activos y post-activos, decisiones interactiva y algunas teorías y creencias; aspectos que consideramos con mayor detalle en los análisis posteriores.

La planificación que los docentes de la facultad realizan, revisten ciertos criterios de flexibilidad que algunas veces se combina con una perspectiva técnica para propiciar mejores condiciones en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con las características organizacionales de la facultad y bajo la orientación de la Unidad de Planeación Curricular, los docentes deben hacer la planeación de sus asignaturas, la cual se consigna en el programa cuya estructura encierra una justificación, los objetivos, los contenidos, las actividades para la adquisición del conocimiento, los criterios, formas de evaluación, bibliografía y fuentes de consulta.

Dentro de tal esquema, los docentes hacen una planificación semanal, que se concreta en actividades o rutinas diarias

que cubren el período lectivo, aspectos que se evidencian en los programas que figuran en los libros de la Unidad de Planeación Curricular y en las respuestas mismas de los docentes.

En los docentes del estudio predomina la planificación de objetivos, contenidos, de actividades y de evaluación.

Los procesos de planeación que realizan los docentes incluyen una serie de rutinas que les facilitan ejercer cierto grado de control y la realización de sus actividades; difícilmente se encuentra un único sistema de rutinas.

Los procesos de planificación que los docentes realizan encierra procesos de toma de decisiones antes, durante y después de las actividades de enseñanza.

Un aspecto que causa especial preocupación a los docentes tiene que ver con los procesos y estrategias de evaluación y el de la participación de los alumnos en los procesos educativos.

La planificación desempeña diferentes funciones en el ejercicio profesional docente; entre estas funciones están la satisfacción de necesidades personales inmediatas, los procesos de instrucción, en su dirección hacia el logro de los objetivos, en la transformación y modificación de los planes de estudio con el propósito de adecuarlos de acuerdo con el paradigma de formación de la facultad y con los requerimientos de planeación de la decanatura y la unidad de planeación curricular.

La planificación, entonces, reduce la incertidumbre en los estudiantes y profesores, genera mayor seguridad y confianza y orienta el proceso educativo.

Entre algunos de los procesos cognoscitivos que se identificaron en las interacciones de los docentes con los estudian-

tes de la facultad están: las percepciones y las imágenes.

Se observa también entre los docentes percepciones contradictorias que los conducen a realizar atribuciones de causalidad externa para explicar las características académicas de sus estudiantes.

En el proceso de construcción y reconstrucción de las relaciones interpersonales, los profesores intentan definir su rol mediante ciertos criterios que a su juicio demarcan límites entre ellos y los estudiantes, por medio de creencias y constructos personales que encierran principios de diferenciación y de integración.

En los análisis que los profesores hacen de sus procesos interactivos en el aula, surgen procesos de reflexión sobre los hechos vividos y que no estaban contemplados en su planeación y previsiones sobre lo que puede suceder, dependiendo de los hechos objeto de análisis.

En los docentes se identifican algunos guiones, escenarios y estructuras proposicionales que agrupan el conocimiento sustantivo sobre el alumno, el curriculum, el aula y el docente mismo; se identifican también esquemas de traducción los cuales organizan la traslación del conocimiento pedagógico de carácter teórico a esquemas concretos de instrucción.

En los procesos cognoscitivos que sustentan las prácticas de los profesores se identifican teorías y constructos personales que guían sus planes de acción, sustentados a su vez por creencias.

Dentro de los principios que los profesores desarrollan en sus prácticas educativas, el principio de poder compartido es un elemento que cobra cierta relevancia dependiendo de las situaciones.

En algunos docentes se combina el principio de autenticidad, la auto observación y el conocimiento de sí mismo como criterios relevantes para un buen ejercicio docente.

En todo proceso pedagógico las relaciones interpersonales juegan un papel importante, mientras algunos de los docentes perciben su mundo de interacción con los estudiantes como algo conflictivo, para otros docentes lo importante es promover unas condiciones de trato donde exista el mutuo reconocimiento y un trato equitativo.

En los docentes del estudio las orientaciones se mezclan entre sí, es decir, hay una preocupación por los elementos teóricos que sustentan a la psicología, el desempeño personal y la orientación social que se le pueda dar a la profesión.

En los procesos de pensamiento práctico de los profesores se manifiestan dos estrategias básicas, la de sumisión estratégica y la de adaptación internacionalizada.

DISCUSIÓN

La investigación sobre el pensamiento práctico de los profesores ha suscitado un gran interés en los últimos años. La naturaleza y el contenido del pensamiento de los profesores se ve influenciada por el contexto organizativo y curricular en el que llevan a cabo su labor profesional y con la forma como sus pensamientos se relacionan con su conducta en clase y, en último término con los pensamientos y conductas de los alumnos, de acuerdo con las características del conocimiento de los profesores, producto de los informes analíticos, tanto de los

procesos cognoscitivos y de la enseñanza, como también de los resultados empíricos de la investigación sobre el pensamiento de los profesores.

Los aspectos antes mencionados de alguna forma se evidencian en los docentes de la investigación, sus formas de pensamiento se manifiestan mediante unos esquemas, aparentemente uniformes, pero que en realidad son particulares los cuales corroboran los planteamientos que hace Wittrock (1989), sobre los aspectos diferenciales de las personas pese a los significados que se comparten colectivamente y que se constituyen en una herramienta que le ayuda al profesor en el desempeño de su papel.

El docente en el curso de su quehacer educativo desarrolla una serie de principios prácticos que les ayudan a reorganizar y canalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.

Los principios identificados en los contenidos del pensamiento práctico de los docentes del estudio hacen referencia al comportamiento del poder, la comprobación progresiva, supresión de emociones, el principio de "compra" de la afectividad, el principio de "suspensión sistemática", principios prácticos, regla de la práctica, imágenes, conocimientos imperativos que respaldan los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Guerrero (1994).

Contrario a lo encontrado por Connors (1978) citado por Wittrock (1990) y Guerrero (1994), en los docentes del estudio no se encontró la aplicación del principio de compensación y en muy contados casos se da el de clausura que le permite al alumno un aprendizaje activo. Estos resultados muestran que existen

ciertas diferencias entre los procesos cognoscitivos de los docentes cuando desarrollan sus prácticas educativas en primaria o secundaria respecto de lo que sucede en la universidad; pues el docente atribuye al alumno, en procesos de formación superior, en buena parte, la responsabilidad por su éxito académico.

De acuerdo con lo anterior, hay menor probabilidad de ejercer el principio de indulgencia estratégica, es menor la tendencia del docente del docente a pasar por alto las infracciones a las reglas del aula e institucionales.

Se identifican también procesos cognoscitivos que se dan en los procesos interactivos con los estudiantes, entre los que podemos mencionar percepciones, interpretaciones, reflexiones y previsiones que guían los procesos de planificación, toma de decisiones, ejecución de las actividades educativas, las interacciones con los alumnos, así como las atribuciones de éxito o fracaso que se manifiesta en los resultados de las evaluaciones que llevan a cabo a lo largo del semestre.

Los resultados de la investigación corroboran los planteamientos de los investigadores en cuanto a que los esquemas de pensamiento de los profesores contienen guiones asociados a las temáticas de las asignaturas y a la experiencia personal que les permite generar rutinas en su tarea docente (Marland, 1977; Clark, y Yinger, 1979; Wittrock, 1990).

Se observa en la mayoría de los docentes que la planeación que realizan involucran una serie de pensamientos preactivos y post-activos respaldando los aportes hechos por Clark y Peterson, (1986) citados por Gallego (1991), y una serie de toma de decisiones en cuanto a los

programas y actividades producto de los procesos interactivos que ocurren semestre a semestre en el aula.

Es importante tener en cuenta que los esquemas y las rutinas que los profesores han generado dentro del contexto de conocimiento y ejercicio de sus asignaturas son el producto de la relaciones entre sus pensamientos, conocimientos, creencias, expectativas, sentimientos y teorías sobre la enseñanza.

Así se confirman los hallazgos de Yinger (1977), con respecto a que las rutinas son uno de los principales aspectos que se evidencian en la planificación del docente.

En los docentes del estudio se evidencia proposiciones imperativas que se fundamentan en un sistema fuerte de creencias y de sentimientos.

Dado que los profesores trabajan en un contexto social que demanda prestigio, para los docentes es fundamental preservar su imagen profesional; para ello establecen una serie de criterios sobre lo que deben ser las relaciones interpersonales con los alumnos.

Es claro que por la complejidad que encierra la labor educativa, los docentes han elaborado unos esquemas, guiones y principios más o menos sofisticados, por tanto no se alcanza a recoger de manera completa el pensamiento que sustenta las prácticas educativas de los docentes de la facultad. Se corrobora así el planteamiento de Villar (1988), en cuanto a que por la naturaleza tácita de alguna parte de sus conocimientos y la naturaleza automática o rutinaria de gran parte de su conducta, cualquier informe verbal solo puede dar cuenta de una forma muy parcial de los aspectos cognoscitivos de la enseñanza.

El conocimiento práctico de cada uno de los docentes de la investigación, se constituye en una expresión de la construcción y representación que han hecho de sus experiencias docentes en el ámbito universitario y de su desarrollo profesional particular.

Muchas de sus acciones, en nombre de la experiencia y de su práctica profesional, se han constituido en el soporte para estructurar y comprender el ámbito educativo en el que se desenvuelven, para lograr sus propósitos y enmarcar un ideal de desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- Anderson, R. C. (1984). *Some reflections on the Acquisition of knowledge*. Educational Research No. 13 (9), pp. 5-10.
- Anning, A. (1987). *An analysis of six primary teachers' understanding of how children learn its relationship to their teaching strategies*. Paper presented at Conference on teachers' Professional Learning University of Lancaster, July.
- Brophy, J. E. (1983). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. Journal of Educational Psychology, 75, 631-661
- Brophy, J. E., Bohrkemper, M. M. (1981). *The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students*. Journal of Educational Psychology, 73, 295-311.
- Calderhead, J. (1988). *Conceptualización e investigación del conocimiento profesional*. En Villar, L. M. (Dir.). Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Madrid. Alcoy, Marfil.
- Clark, C., Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. Research Series No. 55. Universidad del Estado de Michigan.

- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Argentina. Paidós.
- Clark, C y Peterson, P. L. (1986). *Teachers' thought processes*. En Wittrock, M. C. (De.) *The Handbook of Research on Teaching*, Third Edition. New York: Macmillan.
- Clark y otros (1979). *The teacher thinking*. En Peterson, P. and Walberg, H. I. (Eds.). *Research on Teaching, Concepts, Finding and Implications*. Berkely: McCutchan, Publishing Corporation.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London. Croom Helm.
- Fiske, S.T. y Taylor, S. (1991). *Cognición Social*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Gallego A. M. J. (1991). *Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las "Teorías y creencias de los profesores"*. Revista española de pedagogía No. 189.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). *El pensamiento psicopedagógico de los profesores*. Madrid. CIDE.
- Guerrero, F.J. (1994). *El laberinto reflexivo de la actividad didáctica y el eterno retorno del profesor sobre sus actos: los principios prácticos y el conocimiento en la acción*. Universidad de Málaga. Investigación en la Escuela No. 22. pp. 47-56.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona. Paidós.
- Marcelo, C. (1987). *Pensamiento de los profesores*. Barcelona. CEAC.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas. Ed. Texto.
- Morales, F. y otros. (1994). *Psicología Social*. Madrid. De. McGraw-Hill.
- Myers, D. G. (1991). *Psicología Social*. Madrid. Panamericana.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York. W. W. Norton.
- Marland, P.W. (1977). *A study of teacher' interactive thought*. Universidad de Alberta, Canadá.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas. Ed. Texto.
- Morales, F. y otros. (1994). *Psicología Social*. Madrid. De. McGraw-Hill.
- Myers, D. G. (1991). *Psicología Social*. Madrid. Panamericana.
- Nereci, Y. G. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Nisbett, R. E. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. New York. Prentice-Hall.
- Pérez, A., Gimeno, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje*. V. 2. pp. 37-63.
- Pérez, G. J. (1992). *Enseñanza para la comprensión*. En Gimeno, S. y Pérez, G.A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Peterson, P., Marx, R., Clark, C. (1978). *Teacher planning, teacher behavior, and student achievement*. American Educational Research Journal, 15, 417-432.
- Porlan, R. (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada Editora.
- Schneider, D. J. (1991). *Social cognition*. *Annual Review of Psychology*, 42, pp. 527-561.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). *Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior*. *Review of Educational Research*. 51 (4). 455-498.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona. Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- Villar, A. L. M. (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Madrid. De. Marfil, S.A.
- Wartofsky, M. (1983). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid. Alianza Universidad Textos.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza*, II: Métodos cualitativos y de observación. Barcelona. Paidós.
- Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza*, III: Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós.