

PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y RENOVACION DE LA EDUCACION

M^a Teresa González González
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Polígono Espinardo
Murcia

Resumen:

En esta comunicación se presenta la línea de trabajos desarrollados en la Universidad de Murcia en torno al estudio de los procesos de pensamiento de los profesores en relación a la innovación educativa.

Palabras clave:

Renovación pedagógica, Pensamientos del profesor, Innovación.

El objeto de esta comunicación es poner de manifiesto la importancia que para la comprensión de los fenómenos de cambio en la práctica educativa tiene la investigación sobre el pensamiento del profesor en relación con innovaciones que está desarrollando o va a desarrollar en el aula. Trataré de ilustrar esta cuestión con algunos resultados de dos investigaciones realizadas en Murcia. Finalizaré mi intervención con algunas consideraciones sobre la utilidad práctica que pueda tener el conocimiento aportado por este tipo de estudios.

El campo de la innovación educativa aparece en nuestros días plagado de gran diversidad de perspectivas, enfoques, modelos teóricos y estrategias de actuación práctica. Podríamos destacar, inicialmente, dos ideas fundamentales en relación con la naturaleza y dinámica de la innovación educativa.

La primera hace referencia al carácter pluridimensional del cambio (Escudero, 1986). Se reconoce que toda innovación posee dimensiones substantivas (va encaminada a alterar alguno o varios aspectos de la práctica educativa: metas, contenidos, concepciones pedagógicas, metodologías) y, al tiempo aparece configurada y modelada por dimensiones más amplias que sustentan y explican su razón de ser: dimensiones socio-políticas, tecnológicas, organizativas-institucionales, personales, e, incluso, simbólicas. Me interesa resaltar, en este caso, que todo cambio posee una dimensión personal de modo que la práctica real de la enseñanza y los significados que el profesor atribuye a la misma constituyen un contexto específico de funcionamiento de la innovación en el cual el docente interpreta el cambio, lo clarifica personalmente, toma decisiones sobre el mismo, y lo lleva a la práctica.

La segunda idea tiene que ver con la afirmación de que la implementación de la innovación, es decir, las prácticas escolares tal y como ocurren en las aulas, representan las realidades efectivas del cambio, y no las meras promulgaciones administrativas del mismo, o las adopciones formales por parte de las escuelas. Al tiempo que subrayamos, pues, la importancia crucial de la fase de implementación, ha de señalarse también que ésta no es un proceso lineal o de desarrollo fiel de un programa en el aula. Resulta, más bien, un proceso de adaptación mutua en el que el nuevo currículum interactúa con la realidad escolar y ambos progresivamente van modificándose y acomodándose. Dicho de otro modo, entre un proyecto de cambio oficial y su desarrollo en las aulas existe una multiplicidad de elementos mediadores (Fullan, 1982; Berman, 1981); el propio profesor es uno de ellos, particularmente decisivo.

El profesor no es un mero transmisor o ejecutor de currícula que los «expertos» han diseñado. Es, sobre todo, un sujeto activo que filtra, redefine, interpreta y valora el programa, lo hace a la luz de su conocimiento práctico, de sus modos de pensar y entender la enseñanza, de su percepción personal del programa, de su visión del propio entorno de trabajo y las exigencias que le son planteadas por el mismo.

Así pues, el profesor construye en torno al currículum un conjunto de ideas, creencias, opiniones, valoraciones y apreciaciones que, de algún modo, orientan sus criterios y principios para la acción y, de alguna manera también, incidirán en sus prácticas de enseñanza.

Desde esta perspectiva, el análisis del pensamiento del profesor en relación con una determinada innovación se nos presenta como una vía para comprender qué ocurre en el aula con la innovación, qué hace el profesor con ella y porqué, y cuáles y porqué resultarán unos resultados y no otros.

Para ilustrar estas ideas me referiré a dos investigaciones realizadas en la Universidad de Murcia.

La primera, González (1985), trataba de explorar el pensamiento del profesor sobre los programas renovados de Ciclo Medio (PRCM): sus valoraciones, apreciaciones, perspectivas y opiniones personales sobre los mismos.

En el diseño de la investigación se integraron procedimientos de investigación cuantitativa y cualitativa a fin de explorar en sucesivas etapas nuestro objeto de estudio.

Se utilizaron dos procedimientos de recogida de datos: cuestionario y entrevistas; éstas se desarrollaron y analizaron de acuerdo con la propuesta metodológica de análisis constructivista de los sistemas de pensamiento del profesor.

Obviamente, los resultados obtenidos son enormemente ricos y no vamos a referirnos aquí a todos ellos. Destacaremos sólo algunos.

En principio, cabe subrayar que cada profesor posee una visión personal e idiosincrática de los programas estrechamente conectada con su propia realidad práctica del aula y del colegio. Pero, en general, se considera que los PRCM son una guía orientativa para la acción, si bien se piensa que un programa de esas características habría de ir acompañado de un material de apoyo bastante más específico. En este sentido podría decirse que hay una cierta «tensión» entre el deseo de algún grado de prescripción sobre los «cómo» y el deseo de una cierta libertad para decidir qué enseñar.

Los contenidos son un elemento central en el pensamiento de los profesores. Consideran que el programa está sobrecargado de contenidos y que, como consecuencia es difícil de llevar a cabo. Piensan que han de «adaptar» el programa a su realidad y conciben la adaptación como una selección o incluso eliminación de contenidos. Estos se convierten también en el elemento sobre el cual los profesores justifican un uso prioritario del libro de texto, clases expositivas, ausencia de trabajo en equipo en las aulas, etc.: la extensión de contenidos obliga a un ritmo acelerado de trabajo en el aula e impide el desarrollo de estrategias más participativas, creativas, de exploración, etc...

Los profesores piensan que los PRCM han influido en el tipo de objetivos perseguidos y los contenidos enseñados, no en el cómo se desarrolla la enseñanza en el aula. Apenas se presta atención a las actividades sugeridas en el programa porque se piensa que los «cómo» son fundamentalmente un ámbito de decisión personal del profesor, que determinará en base a su experiencia personal y libros de texto. En realidad los cómo de la enseñanza no se buscan en el programa.

De este modo los profesores consideran que los PRCM no les ha exigido cambios a nivel personal ni han cambiado, de hecho, la situación educativa. En última instancia, los dos ejes sobre los que se articula la enseñanza de estos profesores -libro de texto y experiencia personal- no se han visto alterados por el programa oficial.

Por último, cabe señalar que la interacción profesor-programa es eminentemente individualista. La selección de contenidos y, sobre todo, el cómo desarrollar la enseñanza se decide personalmente, si bien se reconoce que el programa exige más, coordinaciones entre profesores.

Estos son pues algunos elementos configuradores del pensamiento del profesor sobre los PRCM. La importancia atribuida a los contenidos (particularmente Lengua y Matemáticas), la escasa atención prestada a las actividades sugeridas, el gran peso atribuido al valor de la experiencia profesional propia; la confianza en el libro de texto y guías del profesor a la hora de desarrollar la enseñanza y, en general una cierta actitud de «pasar» de programa son algunas notas que caracterizan la interacción entre el currículum oficial y el profesor.

La segunda investigación a la que nos referimos (González, 1986) fue más específica y se centró en los «ciclos». Se trataba de explorar, desde la perspectiva de los profesores, cómo se percibe y conceptualiza el ciclo, cómo se está llevando a la práctica en su opinión y qué problemas y posibilidades plantea.

Se utilizó como procedimiento de recogida de datos la entrevista (dos con cada profesor). Su análisis nos permitió acceder a la concepción personal de cada profesor, así como a algunos aspectos de la puesta en práctica de los ciclos. Tanto en esta investigación como en la anterior los resultados fueron negociados, comentados y discutidos con cada sujeto.

Solamente voy a destacar algunas notas definitorias del pensamiento sobre los ciclos:

- Los profesores han prestado atención a la dimensión más organizativa del proyecto: la permanencia con los mismos alumnos a lo largo del ciclo. Este es el eje sobre el cual valoran la estructura cíclica, y el indicador de que está poniéndose en práctica. Las dimensiones más pedagógicas (coordinación entre profesores, programación a nivel de ciclo, atención a alumnos con distintos ritmos de aprendizaje...) son consideradas importantes pero difíciles de llevar a cabo por la diversi-

dad de criterios entre profesores, la no disponibilidad del tiempo, la falta de orientaciones claras, etc. En cualquier caso, por causas que son consideradas ajenas al propio sujeto.

- La coordinación a nivel de ciclo es, en opinión de los profesores, más bien «simbólica», para cubrir exigencias institucionales y del programa, y realizado sobre temas generales: plan anual, problemas de disciplina, promoción de alumnos, memoria final. Se mantiene en bastantes casos una coordinación por cursos cuyo objeto es hacer programaciones de curso y comentar algún aspecto de la marcha de las clases. En última instancia es el profesor individual el que decide como trabajar en el aula. La «autonomía» del profesor aparece como una cuestión indiscutible.
- Los profesores piensan que la promoción de alumnos no ha de realizarse sobre criterios exclusivamente pedagógicos. Conceden gran importancia a aspectos personales y emocionales a la hora de decidir la promoción y, por otra parte, se centran en resultados de aprendizaje en Lengua y Matemáticas pasando por alto otras áreas de aprendizaje.
- Los profesores valoran un contexto de aula homogéneo y tratan de solucionar el problema de alumnos con distintos ritmos de aprendizaje «sobre la marcha» o enviándolos a algún aula especial.

No vamos a extendernos más, los resultados señalados nos ponen de manifiesto, en este caso, la atención prestada a algunos aspectos del proyecto de ciclos y la despreocupación o incluso, desorientación, en relación con aquellas dimensiones del proyecto cuya puesta en práctica exigiría modificar patrones de relación e interacción entre profesores así como abandonar la noción de «curso» como unidad temporal de enseñanza por otra de «ciclo», con todo lo que ello conlleva a la hora de secuenciar contenidos y estrategias, evaluar, etc...

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados ofrecidos aquí y, en general, este tipo de investigaciones nos permite acercarnos a la realidad de los profesores, comprender mejor su actuación y ofrecernos algún conocimiento sobre las dinámicas de cambio en nuestras escuelas.

Pero debería contemplarse también la utilidad de tal conocimiento a la hora de adoptar estrategias que faciliten el cambio educativo real. En este sentido, la investigación sobre el pensamiento del profesor en relación con la innovación es, o puede ser, un punto de partida para el trabajo con profesores. Los resultados de una exploración de este tipo, devueltos al profesor, constituirían una base para la reflexión conjunta, la clasificación de posturas y la toma de conciencia de supuestos y creencias que están guiando la acción. Tal reflexión no sólo habría de orientarse a hacer consciente lo inconsciente, desvelando supuestos e intenciones, sino también orientarse a buscar implicaciones para la acción guiadas por ese nuevo conocimiento adquirido.

Este tipo de investigación en un contexto de mejora centrada -en la escuela- aportaría una información diagnóstica cuyo análisis posibilitaría detectar áreas necesitadas de intervención. Cuestiones como qué aspectos del currículum aparecen más desconsiderados, qué dilemas se le plantean a los profesores, qué apoyos son considerados como prioritarios, etc..., podrían ir desvelándose a través del análisis del pensamiento de los profesores de modo que a partir de las mismas se pudiesen articular estrategias de apoyo e intervención para la facilitación de la implementación.

En este sentido, el análisis del pensamiento de los profesores puede constituir una buena manera de aportar conocimientos sobre los profesores, que podrían ser bien explorados y utilizados en contextos de investigación en el aula.

BIBLIOGRAFIA

- BERMAN, P. (1981): *Educational Change: An Implementation Paradigm* En: R. Lehming y M. Kane (Eds.): *Improving Schools. Using what we know*. Sage Publications, Beverly Hills. London. Pág. 253-286.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1986): *Innovación e investigación educativa*. *Revista de innovación e investigación educativa* Nº 1. pp. 5-44.
- FULLAN, Michael (1982): *The Meaging of Educational Change* New York: Teachers College Press. Toronto. DISE Press.
- GONZALEZ, M^a 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. Universidad de Murcia.
- GONZALEZ, M^a T. (1986): *La organización por ciclos de la EGB: qué piensan los profesores*. Colección Análisis de la realidad Educativa en la región de Murcia. I.C.E. de la Universidad de Murcia.