

R. 16357

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
SECRETARIA GENERAL

Queda registrada esta Tesis Doctoral
al folio 139 número 94 del libro
correspondiente.

Sevilla, 18 SET. 1927

El Jefe del Negociado de Tesis,

Alfonsa de Jofre



ANALISIS DEL PENSAMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES
UN ESTUDIO A TRAVES DE LA METAFORA

por

Pilar Mingorance Díaz

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS
DE LA EDUCACION
BIBLIOTECA

T.D. CE
29-31

Doy mi autorización a la Biblioteca de esta Facultad para que mi Tesis Doctoral... *Análisis... del... Pensamiento... Profesional... de los... Profesores... y... estudio... a través de la... metalora* Tomo I y II ⁽¹⁾ sea consultada, según la modalidad abajo indicada:

- Solo consulta en sala
- * ~~Préstamo interbibliotecario~~
- Reproducción parcial
- Reproducción total
- Otros términos: Tipo de usuarios, etc.

Firmado:

Pilar Luque

Sevilla, 13 de Febrero de 199d

(1) El tomo de Anexos no sale de la Biblioteca

Trabajo presentado para aspirar al Grado de
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educa-
ción

Pilar Mingorance

Fdo. Pilar Mingorance Díaz
Licenciada en Filosofía y Letras
(Sección de Pedagogía)

Sevilla a 18 de Septiembre de 1989



FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR

AVDA. SAN FRANCISCO JAVIER, S/N.
41005 SEVILLA

Ilmo.Sr.Decano de la Facultad de
Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

Como Director de la Tesis Doctoral titulada
"Análisis del Pensamiento Profesional de los Profesores. Un estudio a través de la Metáfora",
realizada por Dña.PILAR MINGORANCE DIAZ,

Certifico que dicho trabajo reúne a mi entender
los requisitos científicos y metodológicos para
proceder a su lectura y defensa.

Sevilla, 18 de Septiembre de 1989

A handwritten signature in cursive script, reading "Luis Miguel Villar Angulo".

Luis Miguel Villar Angulo



FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR

AVDA. SAN FRANCISCO JAVIER, S/N.
41005 SEVILLA

Ilmo.Sr. Presidente de la
Comisión de Doctorado
Universidad de Sevilla

Como Director del Departamento de Didáctica
y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía
y Ciencias de la Educación de la Universidad de
Sevilla

Autorizo para su lectura y defensa la Tesis "Aná-
lisis del Pensamiento Profesional de los Profesores.
Un estudio a través de la Metáfora" realizada
por Dña.Pilar Mingorance Díaz

Sevilla, 18 de Septiembre de 1989



Luis Miguel Villar Angulo

FACULTAD de FILOSOFIA y CIENCIAS de la EDUCACION
DIDACTICA y ORGANIZACION ESCOLAR

Fdo:Dr.D.Luis Miguel Villar Angulo

DEDICATORIA

A Araceli y Angel, Angel y Jesús porque sin su constante estímulo y ayuda no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es producto del trabajo y colaboración de distintas personas. Unas como protagonistas de su propio trabajo que siempre con una dedicación incondicional y espíritu de colaboración han aguantado el constante asedio de la investigadora en su trabajo. Por ello mi agradecimiento a los profesores ALEJANDRO, CARLOS R., ELOISA y GERMANA, y a mis alumnos MARIA, M^a PAZ, CARLOS ALONSO y CAROLINA, ya que sin ellos no hubiera habido tesis. Desde aquí muchas gracias por su interés y colaboración.

Después ha habido otras personas que han hecho más científicamente posible que se empiece y termine este trabajo:

En primer lugar mi Director Dr. Luis Miguel Villar Angulo que siempre me incitó en todo momento a su realización, me brindó sus conocimientos y materiales y me ofreció el tema que yo recogí encantada como un reto.

El Dr. Carlos Marcelo García cuya disponibilidad en todo momento es admirable y siempre ha estado dispuesto a prestarme su ayuda y orientación.

El Dr. Alfredo Jiménez Núñez que me impulsó a adentrarme en el terreno de la investigación y sus orientaciones fueron fundamentales para mí, aunque por la trayectoria profesional no se pudo terminar lo que entonces empezamos

La Dra. Pilar Sanchíz Ochoa que siempre creyó en mis posibilidades y me animó constantemente en este quehacer.

La Dra. Araceli Estebaranz García que siempre estuvo en este empeño a mi lado y el intercambio continuo de trabajo ha sido intenso, sobre todo la gran ayuda prestada en cuanto a la corrección de estilo en la escritura de la tesis.

El Dr. Angel Justo Erbez con su aportación técnica en el formato de los documentos y que ha dado el empujón último en la edición de la misma.

INDICE GENERAL

INDICE GENERAL

	<u>Pág.</u>
CAPÍTULO I + INTRODUCCIÓN	
1 - Propósito y problema de investigación ...	2
1.1 - Las prácticas de enseñanza como síntesis entre la teoría y la Prácti- ca	4
1.2 - La Psicología cognitiva como expli- cación interdisciplinar de los proce- sos de Enseñanza- Aprendizaje	6
1.3 - El lenguaje como medio de acercamiento al pensamiento del profesor	9
1.4 - La metáfora como supuesto de base del sistema conceptual del profesor: El profesor como creador de metáforas ..	11
1.5 - El pensamiento práctico del profesor y sus redes significativas	14
2 - Revisión de la literatura.	
2.1 - El pensamiento del profesor	17
2.1.1 - El profesor como docente eficaz .	19
2.1.2 - El profesor racional-reflexivo ..	24
2.1.3 - El profesor como profesional prác- tico	35
2.1.4 - El profesor como profesional de diseño	43
2.1.5 - El profesor creador de metáforas.	47
2.2 - Lenguaje y pensamiento	51
2.2.1 - Marco cognoscitivista del problema	52
2.2.2 - El lenguaje como comportamiento ..	57
2.2.3 - Funciones del lenguaje	62
2.2.4 - El problema del significado	67
2.3 - Metáfora y pensamiento	
2.3.1 - Una aproximación interdisciplinar	72
2.3.1.1 - La Metáfora en la Filosofía ...	73
2.3.1.2 - La Metáfora en la Lingüística .	76
2.3.1.3 - La Metáfora en la Psicología ..	81
2.3.2 - Concepto de metáfora	84

	<u>Pág.</u>
2.3.3 - La metáfora y el sistema conceptual..	98
2.3.4 - Funciones de la metáfora	107
2.3.5 - Partes constitutivas de la Metáfora .	111
2.3.6 - Tipos de Metáfora	114
2.3.7 - Procesos cognitivos implicados en la metáfora	117
2.3.8 - Revisión de investigaciones empíricas sobre el tema	128
2.3.8.1 - La comprensión de la metáfora por los escolares	130
2.3.8.2 - Metáfora y contexto	141
2.3.8.3 - Pruebas para evaluar el valor de la metáfora en la enseñanza	143
2.3.8.4 - Metáfora y creatividad	145
2.3.8.5 - Metáforas sensoriales	150
2.3.8.6 - Metáfora terapéutica	154
2.3.8.7 - Metáfora y Enseñanza	158
2.3.8.8 - Metáfora y pensamiento de los profesores	170
2.4 - El contexto como cultura significativa en el lenguaje del profesor	185
2.4.1 - Delimitación de conceptos (Ecología, Ambiente, Entorno, Clima, Contexto) ...	190
2.4.2 - Aspectos concéntricos de la interacción del individuo y el contexto	199
2.4.2.1 - El aula como nido ecológico	207
2.4.3 - Guiones de conducta	215
3 - Paradigma de investigación	221
3.1 - Marco teórico: Psicología cognitiva	222
3.2 - Paradigma de investigación	225
3.3 - Un enfoque etnográfico-antropológico	229
3.4 - Objetivos del estudio.....	231
CAPITULO II - METODOLOGIA	
1 - Metodología Cualitativa	233
1.1 - Enfoque Etnográfico	237
1.2 - El rol del investigador como Etnógrafo	245
1.3 - Validez de los estudios cualitativos	250

1.4 - La triangulación como criterio de validez ...	254
1.5 - Diseño de investigación: Emergente	257
1.5.1 - Estudio de casos	259
2 - Técnicas de investigación	
2.1 - Técnicas de Recogida de datos	263
2.1.1 - Observación Participante	264
2.1.2 - Notas de campo	271
2.1.3 - Estimulación del Recuerdo	276
2.1.4 - Entrevistas	280
2.2 - Técnicas de Análisis de Datos	
2.2.1 - Fases del Análisis de Datos	289
2.2.2 - Análisis de Contenido	292
3 - Proceso Metodológico	
3.1 - Introducción al planteamiento metodológico ..	296
3.2 - Fase Exploratoria y Aclaratoria de nuestra investigación	303
3.2.1 - Descripción de la muestra de Colegios.	304
3.2 - Negociación y Selección	324
3.4 - Primeros contactos con la muestra de colegios y profesores	327
3.5 - Descripción de los profesores de la muestra..	330
3.6 - Trabajo de campo	338
3.7 - El problema de las transcripciones	342
3.8 - Profesores con experiencia y sin experiencia.	346
3.9 - Descripción de la muestra de Alumnos de Prác.	350
3.10 Análisis de los datos	362

CAPITULO III - RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

1 - Introducción	370
2 - Presentación de los Resultados	373
3 - Estudio de casos	
3.1 - Alejandro	
3.1.1 - Escenario de conducta	377
3.1.2 - Guión de Conducta	385
3.1.3 - Clasificación de las metáforas	390

3.1.4 - Categorización de las Metáforas	394
3.2 - María	
3.2.1 - Clasificación de las Metáforas	419
3.2.2 - Categorización de las Metáforas	422
3.2.3 - Análisis comparativo de las metáforas de Alejandro y María	436
3.3 - Eloísa	
3.3.1 - Escenario de Conducta	444
3.3.2 - Guión de Conducta	447
3.3.3 - Clasificación de las metáforas	450
3.3.4 - Categorización de las metáforas	453
3.4 - M ^a Paz	
3.4.1 - Clasificación de las metáforas	466
3.4.2 - Categorización de las metáforas	468
3.4.3 - Análisis comparativo de las metáforas de Eloísa y M ^a Paz	477
3.5 - Carlos R.	
3.5.1 - Esceanrio de Conducta	482
3.5.2 - Guión de Conducta	484
3.5.3 - Clasificación de las metáforas	486
3.5.4 - Categorización de las metáforas	488
3.6 - Carlos Alonso	
3.6.1 - Clasificación de las metáforas	498
3.6.2 - Categorización de las metáforas	501
3.6.3 - Análisis comparativo de las metáforas de Carlos R. y Carlos Alonso	508
3.7 - Germana	
3.7.1 - Esceanrio de Conducta	511
3.7.2 - Guión de conducta	513
3.7.3 - Clasificación de las metáforas	516
3.7.4 - Categorización de las metáforas	518
3.8 - Carolina	
3.8.1 - Clasificación de las metáforas	526
3.8.2 - Categorización de las metáforas	527
3.8.3 - Análisis comparativo de las metáforas de Germana y de Carolina	533
4 - Las metáforas en la enseñanza: su origen y significado ..	536
4.1 - Metáforas Orientacionales	537

4.2 - Metáforas Ontológicas	539
4.3 - Metáforas estructurales	552
4.4 - Metáforas comunes en la vida del aula	558
CONCLUSIONES	562
BIBLIOGRAFIA SOBRE METAFORA	573
BIBLIOGRAFIA GENERAL	592
INDICES	
ANEXOS	

CAPITULO I - INTRODUCCION

1 - PROPOSITO Y PROBLEMA DE INVESTIGACION

1 - PROPOSITO Y PROBLEMA DE INVESTIGACION

El punto de arranque de mi acción investigadora se encuentra relacionado con la problemática educativa de los centros de Sevilla y sus alrededores, y gira en torno al deseo de tratar de explicar la complejidad de situaciones en las que se encuentran los alumnos en prácticas de la escuela de magisterio en relación con los diferentes colegios y sus variables organizativas, didácticas y administrativas; preocupación que ya en 1978 nos llevó a establecer una tipología de los mismos (JIMENEZ NUÑEZ y col., 1981). A través de esta aproximación se descubre en cada colegio la figura del profesor que recibe a los alumnos en prácticas, en su dimensión experiencial y didáctica. Lo que está claro es que cada profesor desarrolla en su aula unos tipos de conducta, que le hacen adoptar determinadas estrategias que resultan más operativas en relación con determinados alumnos y contextos educativos.

1.1 - LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA COMO SINTESIS ENTRE LA TEORIA Y LA PRACTICA.

Por ello, en cuanto formadora de profesores me encontraba con la figura del profesor que dispone de una experiencia -como punto clave- que le permite, en un campo real y concreto, dar orientaciones a un alumno--profesor sin experiencia, aunque sí con un determinado bagaje de conocimientos teóricos. Y aunque según DE LA ORDEN (1982) nos encontramos con un problema de realidades insatisfactorias, se me presentaba la necesidad de tratar de ahondar en el tema de las prácticas, pero desde el punto de vista del profesor que recibe al alumno en formación inicial, ya que es el aula el verdadero campo de investigación en este tema. Muchos autores insisten, y la realidad lo confirma, en que es necesario una revisión de este asunto, ya que no se puede llevar esta investigación desvinculada de espacios educativos concretos, así como tampoco la práctica sin una relación con la teoría.

Al alumno de prácticas se le ha visto muchas veces como el puente entre la teoría y la práctica, pero se puede demostrar que esto no es posible; hay que buscar otras alternativas que permitan integrar y aplicar los conocimientos teóricos, y hay que encontrar la conexión entre el curriculum que se imparte en las escuelas de magisterio y las prácticas, porque de lo contrario el

resultado es un poco desalentador: el profesor con experiencia dice que lo que le enseñaron no le sirvió para nada, y por otra parte el alumno de prácticas se encuentra encorsetado en la rutina diaria del aula y se debate entre lo que le dicen el libro de texto, el profesor y los niños, que no le permiten reflexionar ni tomar decisiones sobre lo que debe hacer sino simplemente entrar en la rueda de lo cotidiano y seguir el ritmo ya marcado. Es decir, la mayor parte de las veces las prácticas de enseñanza consisten en una observación, más bien superficial, de actos y conductas; en la imitación del profesor, sin poder realizar una reflexión personal sobre lo que allí acontece; y así se convierte en algo rutinario e insuficiente.

Este tema de la formación del profesorado se ha convertido en un punto importante de estudio en la década de los 80, tanto a nivel nacional como internacional. Ya en nuestro país el VII Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en 1980, se titulaba "La investigación pedagógica y la formación de los profesores", y desde esta fecha han sido una constante los estudios e investigaciones en este tema en todas las publicaciones y Congresos. En el momento actual, mucho más, con el proyecto de reforma de la formación de los profesores (JIMENO SACRISTAN, 1980, 1982; MARIN IBAÑEZ, 1982; JIMENEZ JIMENEZ, 1985; VILLAR ANGULO, 1986a, 1986b, 1986c; PEREZ SERRANO, 1988; SARRAMONA, 1988;

MARCELO, 1988; VILLA SANCHEZ, 1988).

Por eso, en este ambiente y con esta misma preocupación, surge este trabajo: con la intención de dilucidar cuáles son los elementos claves en la formación de los profesores, pero desde su dimensión práctica, no teórica, porque, como dice VAZQUEZ GOMEZ (1982), no se trata de un cambio de esta asignatura o de la otra en el curriculum, sino de un cambio en la formación de los profesores que potencie la creación y el desarrollo de una estructura cognitiva que les capacite para el comportamiento educativo, proporcionándoles instrumentos eficaces de tipo cognitivo que les permitan afrontar el problema de la clase.

1.2 - LA PSICOLOGIA COGNITIVA COMO EXPLICACION INTERDISCIPLINAR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En el enfrentamiento con la figura del profesor está clara la importancia de su orientación cognitiva desde la que cobra verdadero sentido el pensamiento del profesor. Se trata de averiguar qué procesos están implicados en la acción educativa, y cómo se va formando y cobrando cuerpo la experiencia del profesor. La ciencia cognitiva nos ofrece un amplio campo donde convergen un conjunto de

intereses para intentar comprender los procesos cognitivos y su finalidad; por lo tanto, hay que recurrir a ella si se pretende descubrir y explicar los principios de la conducta cognitiva.

El principio que opera en la línea cognitiva del pensamiento del profesor es que el profesor es un ser racional reflexivo, por eso en su conducta docente se dan unos procesos y unas acciones que son de índole cognitiva, por lo que su práctica es una ocasión para observar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para que el futuro profesor ejercite su rol. Se presenta la oportunidad de un acercamiento a la realidad y a la docencia real, y es una base rica para ejercer sobre ella el poder explicativo y crítico de sus conocimientos.

Podemos situar la enseñanza en una línea de procesos complejos donde la teoría de los esquemas tiene cabida, como entidades conceptuales complejas (DE VEGA, 1984) encajadas unas en otras para construir un conocimiento profesional que desarrolle los principios de enseñanza-aprendizaje. Entendemos los esquemas, como paquetes de conocimientos prototípicos que guían los procesos de comprensión, e indudablemente los esquemas se adquieren a partir de la experiencia personal en situaciones concretas. Y tratamos de inducir el mecanismo

de generación de esquemas; es decir, cómo se ha ido formando la experiencia del profesor, que le permite situarse, organizarse y actuar en una situación de clase para intentar producir procesos de aprendizaje en sus alumnos, y cuáles son sus percepciones y comprensión de la realidad educativa.

Por ello era necesario el acercamiento al profesor con experiencia como punto básico para comprender qué es lo que podía aprender el alumno de prácticas. Según NORMAN (1987) la cognición humana existe dentro del contexto de la persona, de la sociedad y de la cultura. Por eso la comprensión de los procesos cognitivos implicados en el pensamiento del profesor exige un estudio desde diversos ángulos. La sociedad y la cultura determinan nuestras acciones tanto como lo hacen los esquemas cognitivos. La experiencia, por consiguiente, es de carácter personal y cultural.

Por ello, teníamos que buscar un ámbito donde se diesen estas dos variables: una cultura que se pudiera identificar con sus elementos característicos, y una persona en la que pudiéramos vislumbrar la formación de su experiencia profesional y los esquemas mentales que funcionan en su hacer profesional -esquemas de situaciones, esquemas de dominio, esquemas sociales-, y lograr entender la interdependencia de ellos y cómo interactúan en la situación concreta de la enseñanza.

1.3 - EL LENGUAJE COMO MEDIO DE ACERCAMIENTO AL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

Necesitábamos una aproximación al pensamiento del profesor, y dentro de la línea cognitiva, en la que estábamos embarcados, surge un tema eminentemente interdisciplinar que es el lenguaje. En el campo concreto del pensamiento del profesor nos era un auxiliar indispensable; al preguntarnos qué piensa el profesor inmediatamente surge la idea de lo que dice y lo que hace. Lo que hace, además, está también iluminado por lo que dice y nos lleva a lo que piensa.

Entonces, surge dentro de este ámbito el interés por el lenguaje del profesor como elemento de comprensión de su pensamiento, para lograr inferencias referentes a los constructos, conceptos y esquemas que se encuentran en su pensamiento. Se trataba, a través de un sistema coloquial, (dentro de un campo concreto de interés: su actuación docente), de conseguir una comunicación natural e informal acerca de sus percepciones y creencias en torno a su acción. Seguíamos en esta línea los trabajos de OGDEN y RICHARDS (1984) que consideran que toda palabra se halla enraizada en hechos de nuestra conciencia e historia personal. El Interaccionismo Simbólico nos ofrecía también una base importante en el tema de los significados sociales

que las personas asignan al mundo que les rodea. El significado como punto de arranque de la acción que nos permita llegar a los principios mentales que rigen la conducta de los profesores. TITONE (1986) considera el lenguaje como principal instrumento del pensamiento y por tanto de categorización de experiencias. Y seguimos, también, la metáfora de CHOMSKY (1981) porque el lenguaje es "el espejo de la mente". Así estudiamos el lenguaje como sistema social y psicológico, ya que, según HALLIDAY (1984), es un hecho que supone la confluencia del mundo cultural que aporta el significado, y puede determinar modelos de pensamiento que nos lleven a explicar los modelos de acción.

Por lo tanto, el lenguaje del profesor y su significado podemos considerarlo como elemento primordial para entender su estructura mental interna y significativa; y podemos utilizarlo para dibujar aquellos constructos de su experiencia personal que nos permitan orientar el proceso de producción mental del alumno de prácticas. La vida del profesor en el aula es una acción fundamentalmente lingüística. La comprensión del lenguaje es un instrumento esencial para la comprensión de la experiencia real.

1.4 - LA METAFORA COMO SUPUESTO BASE DEL SISTEMA CONCEPTUAL DEL PROFESOR. EL PROFESOR COMO CREADOR DE METAFORAS.

Y siguiendo con el lenguaje y su significación nos encontramos con el mundo de los símbolos; ya que la mente humana funciona simbólicamente, cuando algunos componentes de su experiencia evocan estados de conciencia, creencias, emociones y usos que reflejan otros componentes de su experiencia. Los procesos cognitivos operan a través de la manipulación, transformación y combinación de símbolos internos que representan experiencias, significaciones, percepciones y acciones (NORMAN, 1987).

Y si el tema de la ciencia cognitiva es el de la naturaleza del sistema conceptual humano (LAKOFF y JOHNSON, 1986, 1987), este sistema tiene un carácter fundamentalmente metafórico, que es rico y complejo. Estos conceptos metafóricos se estructuran no tan sólo en sus propios términos, sino que precisan términos de otros conceptos, lo cual implica conceptualizar una clase de objetos o experiencias en términos de una clase distinta de objetos y experiencias. Las metáforas, por tanto, nos transmiten pistas claras acerca de la estructura mental subyacente.

Y, aquí, nos encontramos con la cultura. Toda experiencia es cultural, todo significado se encuadra dentro de un contexto, y toda metáfora tiene un marcado significado contextual. Por consiguiente es necesario determinar el origen de las metáforas del profesor. Podemos decir que hay metáforas culturales, institucionales e incluso personales, ya que se encuadran dentro de contextos y experiencias diferentes.

En relación con la cultura queremos señalar que en la cultura andaluza, y más concretamente sevillana, que es donde se sitúa este trabajo, el uso de la analogía y de la metáfora está muy enraizado. El hábito de utilizar un campo de experiencias para lograr explicarlo y aplicarlo en otro es tan sumamente importante que da origen al ingenio cultural, y a veces humorístico, que supone la expresión sevillana. Por ello, intentaremos determinar los marcos culturales significativos donde se da la metáfora, para inferir el significado que tiene en el contexto y situación del profesor. Este tema, y aquí, supone una contextualización cultural; pero que, por otra parte, al estar desligado de los contenidos científicos a veces no les sirve a los profesores como una constatación de sus propias creencias profesionales; y por ello, a través de la reflexión en la acción, se puede profundizar en su verdadera instrumentación.

Nuestro sistema conceptual se elabora sobre nuestra experiencia, y tiene un gran valor en nuestras realidades cotidianas y profesionales, sobre todo en la enseñanza -en su dimensión práctica-, por la relación que supone con lo cotidiano, por el marco social y cultural, y porque trabaja con contenidos culturales y sociales que tiene que transmitir.

Siguiendo a MAYOR (1984), entendemos que la metáfora es un tipo de conocimiento indirecto y mediado, construido con los materiales que nos ofrece el sistema lingüístico y/o el sistema conceptual propio o adquirido culturalmente. Supone, por tanto, una forma de analizar el pensamiento de los profesores, y ya aquí seguimos la línea de MUNBY, cuyo objetivo en diversos trabajos es el estudio del pensamiento de los profesores a través de la metáfora, siguiendo su tesis de que la metáfora es un instrumento poderoso para investigar este tema. El uso de la metáfora atribuye diversas significaciones a situaciones y objetos de la vida profesional del profesor e indica su manera peculiar de entender esa situación u objeto dentro de su propio modelo conceptual, porque la metáfora -según MARSHALL (1988)- implica una teoría acerca de la naturaleza de los objetos o sucesos que son examinados. Las metáforas tienen importancia, que a veces no es reconocida en los procesos de investigación o por personas no competentes en

los procesos de la ciencia. Pero en este aspecto no se trata de contraponer los niveles de conocimiento científico y no científico, se trata de identificar qué campos conceptuales influyen más en la acción profesional del profesor; y determinar, por tanto, en qué áreas conceptuales se apoya y qué niveles científicos se necesitan estructurar en su formación. La ciencia-técnica no serviría para nada, si no fuera iluminadora de la acción práctica del profesor

1.5 - EL PENSAMIENTO PRACTICO DEL PROFESOR Y SUS REDES SIGNIFICATIVAS.

De forma que nuestro problema esencial de investigación se une a la preocupación por entender, (VILLAR ANGULO, 1986), cómo los profesores comprenden mejor su realidad y dan significado a los elementos que constituyen su vida profesional. La comprensión del significado de los procesos didácticos es una meta propuesta por la mayoría de los investigadores.

Se trata de diseñar un proceso de investigación aplicada que parte de los mismos procesos de enseñanza; es acercarse al profesor que posee un conocimiento experiencial de su propia situación y acción, pero que no se lo ha planteado como problema (GIMENO SACRISTAN, 1980), y es necesario un acercamiento al profesor en su docencia

real. Esta experiencia puede ser rica y base para ejercer sobre ella el poder explicativo y crítico de los conocimientos teóricos.

Esto no se puede realizar sin un conocimiento previo de la situación real en la que los alumnos en prácticas se van a encontrar. Es necesario, un diálogo reflexivo entre la Escuela de Formación de profesores y los problemas reales que ofrece la situación, para lograr una síntesis formativa que nos permita encontrar la verdadera dimensión de la formación de los futuros profesores, uniendo en una reflexión conjunta los elementos teóricos y la iluminación científica de los fenómenos prácticos. La verdadera profesionalización no es precisamente, como algunas orientaciones sugieren, que sepa mucho de lo que tiene que enseñar y luego ya el cómo es intuitivo, ni tampoco que disponga de técnicas que le digan el cómo y no sepa el qué enseñar. Hay que lograr un equilibrio real entre todos los componentes de la formación del profesor, pero sobre todo los pedagógico-didácticos como elementos básicos de los prácticos, sin olvidar, por otra parte los culturales. En definitiva, es conseguir en la mente del futuro profesor los adecuados procesos mentales como profesional reflexivo que le instrumentan para lograr solucionar los problemas que le presenta su propio trabajo; conocimiento profesional, ya que es un profesional práctico.

2 - REVISION DE LA LITERATURA DE INVESTIGACION

2.1 -EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

La mayoría de los autores que han revisado la literatura relacionada con la investigación sobre el profesor, aceptan como fecha importante en la aparición de un nuevo paradigma de investigación el año 1975, en el que se celebró la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, organizada por el National Institute of Education de EE.UU., en donde se abordó el estudio de los problemas de la investigación educativa. En el panel sexto, de dicha conferencia, coordinado por Lee SHULMAN, se planteó como principal objetivo descubrir la vida mental de los profesores. La enseñanza como procesamiento de información clínica.

Desde esta fecha han sido diversos los Congresos, nacionales e internacionales, libros, estudios y trabajos que tienen en común este tema.

Quizá podamos afirmar que nos encontramos ante un nuevo paradigma de investigación, aceptado claramente por la comunidad científica internacional, que se denomina **Pensamiento de los Profesores.**

Ya en 1968 la obra de JAKSON **La vida en las aulas** supone una crítica a los planteamientos vigentes en la

investigación sobre la enseñanza. Desde entonces, según PEREZ GOMEZ (1988), la crítica generalizada al paradigma proceso-producto en la investigación sobre la enseñanza, tanto por la magnitud de las contradicciones e inconsistencias de los resultados, como principalmente, por la irrelevancia de sus proposiciones, ha producido una inquieta y fecunda década de investigación didáctica. La búsqueda de nuevas orientaciones provocó el auge de los modelos mediacionales centrados en el pensamiento del profesor y en las características internas de los alumnos. De forma que, también en 1988, escribirá ELBAZ:

"ya no es necesario tener que justificar el estudio del conocimiento de los profesores como área esencial de investigación de la enseñanza" (88).

Desde la revisión de CLARK y YINGER (1977) se han hecho diversas recopilaciones de los estudios sobre este tema con distintos propósitos. Por eso no es nuestra intención hacer una nueva revisión de estos trabajos, sino apuntar una serie de cuestiones que nos sirvan para ser lógicos en las bases del presente trabajo sobre Pensamiento de los Profesores.

Vamos a agrupar las diferentes aportaciones de la literatura científica en torno a imágenes referidas al profesor, de forma que nos permitan organizar este apartado.

2.1.1 - El profesor como docente eficaz.

Como influencia de la industrialización y el desarrollo de la Psicología Conductista, el gran afán que muestra la sociedad hacia la técnica, y en la línea científica el problema de la cuantificación y los métodos experimentales en la investigación, se desarrolla en el campo educativo una preocupación por la tecnología educativa, no en vano se generó una gran cantidad de trabajos, donde la preocupación fundamental era la aplicación del llamado rigor científico y de los métodos experimentales.

Convivían muchas tendencias, tanto en el desarrollo organizativo, en la investigación y también en la enseñanza-aprendizaje, que dio como resultado el llamado Paradigma Proceso-Producto, donde la conducta observable del profesor en el aula pudiera llegar a ser estable y generalizable, de suerte que, en determinadas circunstancias fuera capaz de producir resultados contrastables.

Un segundo aspecto es el problema de los métodos, enseñar el modelo de enseñanza más eficaz que nos permita controlar el mayor número de variables para poder asegurar los resultados.

Este modelo comienza alrededor de los años cincuenta y se pueden encontrar estudios y actividades en esta línea en muchos trabajos actuales.

La actividad del profesor se puede considerar, aquí, como meramente instrumental, usuario de métodos, materiales y estímulos. Lleva consigo el apartado de la especialización, porque se vislumbra la ciencia fraccionada y en conductas concretas. Como muestra de este planteamiento tenemos el Plan Experimental de 1971 de las Escuelas de Magisterio, altamente especializado. Y los modelos de formación del profesorado a través del entrenamiento en competencias docentes que permitan el aprendizaje del niño.

La conceptualización de la enseñanza se presenta como un conjunto de destrezas observables a practicar y dominar por el profesor para ser un gestor del aprendizaje de sus alumnos. Desde ella se concibe al profesor como un profesional racional técnico.

La racionalidad técnica (SCHON, 1983, 1987) es una epistemología de la práctica derivada del positivismo. SCHON (1983) distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- Componente de ciencia básica, o disciplina subyacente que descansa en la práctica.

- Componente de ciencia aplicada, del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas.

- Componente de destrezas técnicas, que se relaciona con su intervención y actuación al servicio del alumno, utilizando el conocimiento básico y aplicado.

CALDERHEAD (1986) comenta que el Paradigma conductista conceptualiza la enseñanza como un conjunto de destrezas observables y específicas a practicar y dominar por el estudiante, y es el que se hace más evidente en la formación del profesorado basada en competencias.

Estas destrezas técnicas que se consideraban componentes del acto didáctico (VILLAR ANGULO, 1986), una vez probadas experimentalmente, se introdujeron en la formación del profesor de todos los niveles educativos, dando lugar a paquetes instruccionales altamente elaborados como, por ejemplo, el minicurso.

Y es que la imagen del profesor como **gestor especializado** (YINGER, 1986), al igual que de otros profesionales, expresa la exigencia del dominio de ciertas destrezas que tenían su origen en la supremacía de la técnica, y que a su vez se fundaba en la ciencia básica. Este modelo afirma que la práctica profesional especializada es solamente posible cuando las personas que

ejercen la profesión emplean destrezas técnicas o de "ingeniería" basadas en el conocimiento sistemático que es especializado, científico y estandarizado. Fue ejemplificado en la formación del profesorado por el incremento de los modelos de entrenamiento basados en los sistemas conductistas y orientados a la eficacia docente.

Esta orientación condujo a la elaboración de competencias y a la creación de modelos de categorías y protocolos de observación de la conducta docente. Y todo ello llevó a preguntarse ¿cuál es la destreza básica en la enseñanza?.

Aún en 1986, LOWYCK no descarta esta dimensión profesional cuando apunta que la conducta observable es el resultado de una muy concreta estructura de la personalidad, descrita en términos de "rasgos estables", y que si se llegasen a identificar esos rasgos se llegaría a encontrar un descriptor de la conducta docente. Los resultados servirían como instrumento útil para la selección de profesores. Y BERLINER (1986) comenta que si la ciencia fuera capaz de ofrecer dimensiones eficaces se habría delineado un modelo de actuación docente que podría constituir una meta en la formación de los profesores, dado que, según VILLAR ANGULO (1986), la necesidad de delimitar los constituyentes del profesor eficaz está avalada por una

doble consideración: primero, el establecimiento de metas válidas para los programas formativos, y segundo, la fijación de criterios de evaluación de los profesores.

La idea del profesor como técnico, que hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional práctica que pretenda ser eficaz y rigurosa, sigue apareciendo (PEREZ GOMEZ, 1988) junto a otras imágenes. El técnico es el que posee los conocimientos específicos para enfrentarse a los problemas concretos que se encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. Por ello, es fácil comprender cómo el conocimiento técnico depende de las especificaciones que generan las ciencias aplicadas, y cómo éstas, a su vez, se apoyan lógicamente en los principios más básicos, generales y potentes que desarrollan las ciencias básicas.

Durante los últimos años se han desarrollado muchas investigaciones acerca de la enseñanza como intervención tecnológica, dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en competencias.

Pero también se señalan las limitaciones de este modelo. Así PEREZ GOMEZ (1988) apunta que todas las

características peculiares de la vida en el aula obligan a abandonar el simplista esquema unidireccional del proceso (comportamiento escolar) producto (rendimiento académico del alumno), del que SHULMAN (1986) afirmaba que nada extraordinario se deduce de estas investigaciones.

En resumen, el límite mayor de este paradigma es sacar muestras de conducta generalizada del profesor, fuera de su contexto y de su significado global, y convertirla en exacta y estable, solamente por haber utilizado unos procedimientos muy precisos. La distancia entre la teoría y la práctica se hizo inmensa, y las numerosas investigaciones que se hicieron dentro de este paradigma no llegó a satisfacer a nadie. Se pone el acento en el diseño y en los instrumentos de conocimiento, validez y fiabilidad, pero a veces los resultados son escasos porque en realidad las muestras aisladas, aunque sean de comportamiento real, no representan los problemas educativos concretos y además su aplicación práctica carece de interés.

2.1.2 - El profesor racional-reflexivo.

Se hizo necesaria una nueva imagen que nos manifestara la nueva visión de los problemas de la investigación educativa.

También en el campo global de las ciencias sobre todo en la Psicología, los modelos conductistas son revisados y aparece una nueva orientación que llamamos ciencia cognitiva. Algunos psicólogos piensan que se trata de un nuevo campo. Lo importante no era la novedad del planteamiento, sino que desde distintas disciplinas aparentemente dispares, compartían preocupaciones comunes.

La ciencia cognitiva se caracteriza por la interdisciplinariedad. Los fenómenos sociales no podían ser estudiados en campos aparte, sino que fueron objeto de muchos estudios diferentes, entre ellos el tema de la enseñanza, y aquí, en el campo de la ciencia cognitiva, confluieron antropólogos, psicólogos, sociólogos, lingüistas, así como los estudiosos de la inteligencia artificial. Su objeto de estudio fueron los procesos relacionados con el pensamiento. La ciencia cognitiva, pues, dice NORMAN (1987) es una ciencia creada a partir de una convergencia de intereses entre los que persiguen el estudio de la cognición desde diferentes puntos de vista. El objetivo es la búsqueda de la comprensión del pensamiento; su meta es comprender los principios de la conducta cognitiva. Una ciencia centrada en el conocimiento y sus usos.

La consolidación de la ciencia cognitiva, según DELCLAUX y SEOANE (1982) se puede situar en los años 50 y supone una nueva perspectiva en la comprensión de la actuación humana.

Uno de los primeros presupuestos de la ciencia cognitiva ha sido el considerar la mente como un sistema de procesamiento de la información. NEWELL y SIMON (1972) describen qué consideran un sistema de Procesamiento de la Información apoyándose en la denominada metáfora del ordenador. Según ésta la mente humana y el ordenador son sistemas de procesamiento funcionalmente equivalentes.

Por eso, en el campo de las Ciencias de la Educación, surge un nuevo Paradigma, como consecuencia del modelo imperante en otras ciencias y que se ha denominado Pensamiento del Profesor, que planteó la necesidad del estudio de la enseñanza desde otro enfoque, y la posibilidad de abordar nuevos problemas educativos. Generó, por tanto, la necesidad de buscar nuevos métodos que permitieran estudiar los procesos cognitivos de los profesores. El principio básico de este paradigma es considerar al profesor como un ser reflexivo-racional.

Para CLARK y PETERSON (1984) los estudios en este campo buscan descubrir las vidas mentales de los profesores y esperan comprender y explicar cómo y por qué las

conductas observables de la actividad educativa, toman tales formas y funciones (Figura 1).

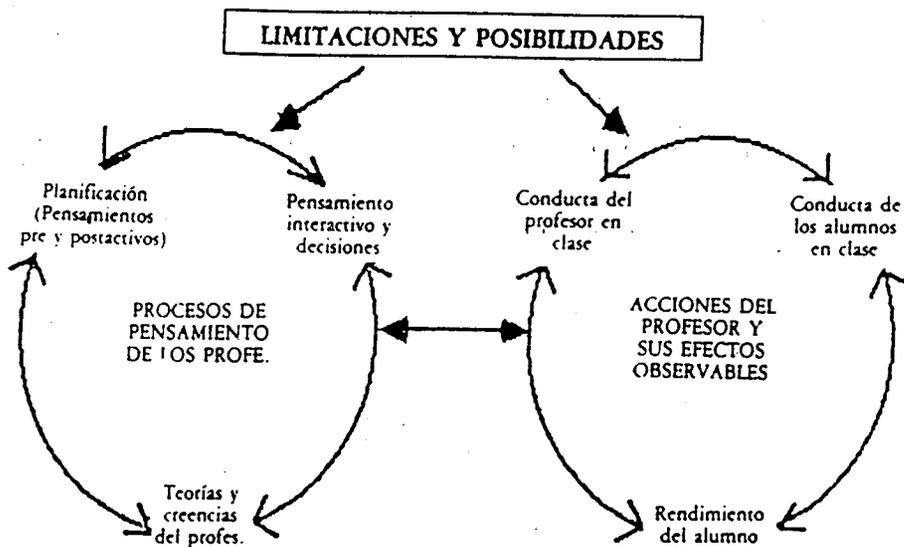


Figura 1 - *Modelo de Clark y Peterson*

La finalidad es estudiar los procesos cognitivos de la enseñanza para el avance de la teoría, y para intentar buscar la aplicación a la práctica, sobre todo hoy en el tema de la formación de los profesores.

El pensamiento influye en la acción; por eso, a la hora de estudiar los problemas de la enseñanza, tenemos que llegar a la mente del profesor que los genera. Los

pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Comentando el esquema anteriormente citado de CLARK y PETERSON, MARCELO (1987) dice que las investigaciones sobre las acciones del profesor y sus efectos se componen de tres elementos: conducta del profesor en clase, conducta del alumno en clase y rendimiento del alumno. La relación entre las tres variables en el modelo es recíproca, de forma que cada una es causa y puede ser causada por las demás. La conducta del profesor es observable, y se genera en el área de procesos de pensamiento del profesor que no es observable, pero que se pueden agrupar en tres aspectos:

- Procesos de Planificación - Pensamientos preactivos y postactivos
- Procesos de pensamiento durante la interacción en el aula. Pensamientos interactivos y Toma de Decisiones
- Teorías y creencias del profesor.

Todas estas áreas y aspectos engloban los estudios que se han realizado sobre el Pensamiento de los Profesores.

Las relaciones entre pensamiento y acción son la base fundamental y hay que lograr métodos que nos permitan averiguar su mutua influencia. Las acciones están ocasionadas por el pensamiento, y el pensamiento puede ser modificado por la acción.

Para CLARK y PETERSON (1984) el pensamiento juega una parte importante de la enseñanza. Los procesos de pensamiento de los profesores parecen construir un conjunto más o menos adaptativo de respuestas para las demandas de tareas percibidas por el profesor.

La descripción emergente del profesor como un profesional reflexivo es una descripción evolutiva, que comienza en su formación y que se continúa durante su experiencia personal profesional. CALDERHEAD (1986) lo expresa de la forma siguiente:

"La investigación sobre el pensamiento del profesor nos proporciona una descripción de la enseñanza que muestra una red integrada del conocimiento personal, una serie de planes memorizables, y un repertorio de conceptos prototípicos y respuestas rutinarias, como características de una actuación docente adiestrada" (26).

Es una nueva imagen que da lugar a nuevas investigaciones; en primer lugar en torno al profesor, y como consecuencia en torno a la enseñanza. En términos de YINGER (1986) las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores han sido capaces de desarrollar nuevas concepciones sobre la enseñanza, que nos han guiado alternativamente dentro de nuevas áreas de investigación y teoría.

La comprensión de la enseñanza requiere

conocimiento del conocimiento y de la acción, del pensar y del hacer, del cerebro y de la conducta.

La racionalidad técnica ha fallado a la hora de encontrarse con la práctica de los profesores. Las normas de racionalidad deben relacionarse con los rasgos generales de las situaciones prácticas, (YINGER 1986), complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valor.

Las destrezas para esta situación no son la aplicación sistemática de modelos predeterminados o técnicas estandarizadas, requieren destrezas prácticas, tales como de invención y adaptación flexible para la solución de los problemas que se le presentan.

Ha cambiado la orientación y el objetivo. Para SHAVELSON (1986) los estudios sobre este modelo intentan proporcionar herramientas de trabajo que no prescriben lo que los profesores tienen que hacer. Les proporcionan una base para el pensamiento sobre la enseñanza con la flexibilidad que supone ajustar estas bases, dependiendo de las necesidades individuales de sus alumnos y del contexto docente.

Lo que hacen los profesores está influido por lo que piensan, y la enseñanza efectiva parece estar basada principalmente en el éxito de la traducción y adaptación.

La enseñanza implica procesos complejos sociales e interaccionales, tales como la comunicación, la negociación mutua de la acción y la construcción del significado.

Las investigaciones, por tanto, en torno al pensamiento del profesor, se agrupan alrededor del supuesto básico de que es un ser reflexivo y de que su pensamiento orienta su acción.

Tomando como base la clasificación que hiciera JACKSON (1967) sobre las fases de la enseñanza, el tema del pensamiento del profesor toma diversas imágenes según el momento en el que se encuentra.

2.1.2.1 - El profesor como programador-planificador

Esta imagen viene más bien derivada de un modelo cognitivo basado en el procesamiento de la información, se pretende, por tanto, conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza.

Nos situamos en la fase preactiva de la enseñanza que centra su actividad fundamental en el rol del profesor como planificador, que supone un proceso cognitivo esencialmente selectivo que le permite organizar su tarea práctica, procesar la información previa que le viene del

medio, diagnóstico y previsión de todos los elementos disponibles para que su acción en la clase sea llevada a cabo de la mejor forma posible.

Son muchos los trabajos que se han realizado sobre esta fase de la enseñanza y del pensamiento del profesor en ella, y las revisiones de la literatura de investigación existente dan muestra de ello, por lo que no hace al caso repetir aquí. Citamos la revisión hecha sobre pensamientos de los profesores durante la planificación de la enseñanza realizada por MARCELO (1987).

2.1.2.2 - El profesor adoptador de decisiones.

El Paradigma denominado de Pensamiento de los Profesores considera la toma de decisiones como un elemento imprescindible de estudio de los procesos cognitivos de la enseñanza. Las decisiones están presentes en el rol profesional del profesor, al encontrarse inmerso en un medio complejo e incierto, con cursos alternativos de acción, cada uno de los cuales debe ser evaluado. LINDSAY y NORMAN (1983) dicen que frecuentemente la toma de decisiones como actividad humana viene acompañada de éxitos y fracasos que producen perplejidad. Es una tarea difícil.

BORKO y SHAVELSON (1988) apuntan que los profesores son profesionales que hacen juicios razonables y toman decisiones en un ambiente complejo e incierto.

CALDERHEAD (1984) hace un estudio detenido de las decisiones que toman los profesores a diario. Nuestras decisiones suministran puentes entre pensamiento y acción, viendo las maneras por las cuales entendemos el medio y nuestra acción en él. Hace una clasificación de los diferentes tipos de decisión (reflexivas, inmediatas, rutinarias). Normalmente las decisiones preactivas y postactivas son más reflexivas, y las interactivas son más inmediatas y rutinarias.

El modelo de PETERSON y CLARK (1978) presenta a los profesores seleccionando e interpretando señales acerca del ambiente de la clase.

Para comprender la naturaleza de la enseñanza y por qué toma una forma, se hace necesaria una investigación sobre lo que piensan los profesores y el contexto en el cual ocurre este pensamiento, y cuáles son las circunstancias de la toma de decisiones. Muchas de las dificultades de los principiantes pueden ser muy fácilmente entendidas cuando consideramos las demandas de la toma de decisiones, exigencia de la enseñanza.

Cuando FLANDERS (1977) se pregunta ¿cuál es la destreza básica de la enseñanza? podemos contestar que es la toma de decisiones.

En la fase interactiva de la enseñanza las rutinas juegan un papel importante. YINGER (1977) asegura que las rutinas son acciones que tienen lugar con poca reflexión o representación cognitiva. Se han hecho también muchas definiciones y estudios sobre las rutinas de enseñanza, para intentar ver la conexión entre el pensamiento de los profesores y las rutinas.

MARCELO (1987) piensa que si se llegaran a entender las decisiones docentes como elemento central del proceso educativo, éstas se verían influidas por todo un abanico de variables entre las que destacarían, en primer lugar, el propio profesor, el estilo docente, la formación, y las normas de la escuela.

La toma de decisiones tiene sentido en todas las fases de la enseñanza, pero también en la fase interactiva, aunque es diferente de las otras dos. Se le considera al profesor como un profesional 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 decisiones

tomadas y observando y valorando el efecto de aquellas actuaciones sobre los alumnos.

SHAVELSON (1986) asegura que la enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que toma el profesor después de una completa elaboración de la información disponible.

El interaccionismo simbólico define una perspectiva como una interpretación reflexiva, derivada socialmente de la experiencia que sirve como base para la acción subsiguiente. Combina creencias, intenciones, interpretaciones y el comportamiento que interactúa y está modificado por la interacción social.

2.1.3 - El profesor como profesional práctico.

Una nueva imagen del profesor que en estos años va tomando cuerpo y que supone el tema del Pensamiento del Profesor, pero como conocimiento práctico profesional. El elemento fundamental en el desarrollo profesional del profesor es que su pensamiento se transforma en actividad profesional, y este conocimiento es adquirido a través de su propia experiencia. No es un conocimiento científicamente elaborado, ni expresado a través de principios y leyes, sino que es manifestado en forma de

recomendaciones prácticas y de percepciones que tiene acerca de su propia enseñanza.

En el esquema de CLARK y PETERSON (1984), tantas veces comentado en la literatura de investigación, entre las esferas del pensamiento del profesor y de su acción, se podría poner una tercera esfera que sería el área de pensamiento y conducta profesional (Figura 2).

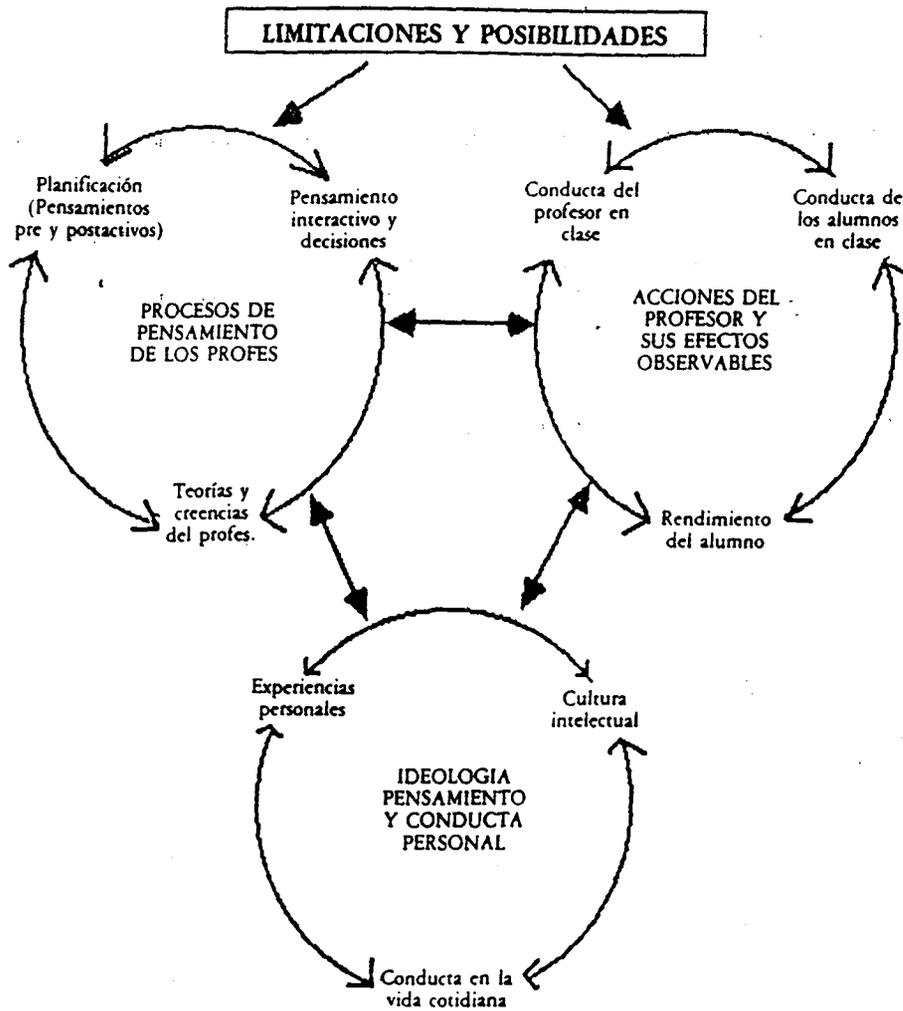


Figura 2 - Modelo de Clark y Peterson modificado.

En la actualidad se están realizando muchos trabajos intentando llegar a determinar los factores y variables que constituyen este conocimiento profesional para intentar aplicarlo a la formación de los profesores, y cuyos resultados dan lugar a esta nueva imagen:

"La imagen del profesor que surge de la investigación es la de un profesional" (YINGER, 1986, 115).

Profesional que se encuentra en la siguiente situación, según escribe el mismo YINGER (1986):

- Los profesores se enfrentan con problemas prácticos relativos a "qué hacer".
- Muchos de estos problemas son inciertos, los cuales no se resuelven con la aplicación de una técnica, regla o procedimiento.
- Requieren acercamientos únicos e idiosincráticos para ser solucionados, porque están ligados a factores contextuales específicos, a la incertidumbre y competición entre metas y campos de decisión y a la imprevisibilidad de los sucesos.

Pero frente al enfoque cognitivo, PEREZ GOMEZ y GIMENO (1988) proponen un enfoque alternativo, ya que según el cognitivismo ha sufrido una significativa evolución a partir de 1983. Este enfoque alternativo requiere nuevos planteamientos, más generalizados, como ocurre con las

ciencias sociales, de las cuales el fenómeno enseñanza-aprendizaje forma parte. Es una concepción del hombre y de la enseñanza no como una actividad lineal, E-R, sino intencional en un medio psicosocial de intercambios simbólicos. La perspectiva de la ciencia cognitiva con los modelos de procesamiento de la información se ha visto revisada: e incluso la inteligencia artificial se ha intentado que haga lo que hace el hombre, no sólo recibir información y transmitirla, sino la interpretación simbólica de la realidad.

Así BUTT (1986) identifica el conocimiento práctico personal cómo una forma de pensamiento acerca del carácter, la estructura y naturaleza del conocimiento profesional de los profesores; y CLANDININ (1984) intenta descubrir un lenguaje para la comprensión de cómo conocen los profesores las situaciones de clase. El conocimiento que ha surgido de circunstancias, acciones y consecuencias con un contenido afectivo para las personas. Pues, como afirma PEREZ GOMEZ (1988, 135):

"La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención".

El profesor, bajo la presión de múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos,

procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidados en el pensamiento del profesor.

Hay acuerdo en dos hechos: Es casi imposible aplicar directamente la teoría a la situación de la enseñanza. Pero, por otra parte, los profesores son capaces de dar razones, como otros seres humanos de igual capacidad (DREYFUS, 1986), y esto sugiere que las estrategias de pensamiento de los profesores pueden ser significativamente comprendidas y analizadas en el actual contexto de la situación de la enseñanza.

¿Cómo podemos comprender las acciones de la gente?, se pregunta OLSON (1983). La respuesta es clara: participando en la vida de las personas que queremos conocer. Identificándonos con las personas. Si queremos comprender las acciones humanas tenemos que explorar la mente.

En la concepción de MAYOR (1984) el sujeto es protagonista de su conducta, no es un receptáculo o un espectador. El sujeto es el que define la situación, teniendo en cuenta la energía que aporta el estímulo, y las predisposiciones y condiciones que incorpora. Por lo tanto en la conducta hay que tener en cuenta tres aspectos: una personalidad en un mundo (sujeto en situación); un procesamiento cognitivo de las necesidades propias y del mundo de los objetos; y una acción de conducta ejecutiva que tiene por objetivo lograr una nueva situación.

El sujeto humano es considerado como un constructor de sentidos y significados sobre la realidad y las distintas parcelas de ésta con las que interacciona (ESCUADERO MUÑOZ, 1986). Cada persona, a lo largo de su experiencia, va construyendo un determinado modo de representaciones, creencias, que componen una peculiar visión del mundo, un sistema de constructos; un repertorio de lo aprendido por ella misma en sus intercambios con los otros y el entorno, y vendría a constituir para ella una especie de paradigma, con funciones similares a los paradimas que usan los científicos.

El conocimiento práctico es un conocimiento encarnado, surgido y constituido en la experiencia y acción, construidos desde circunstancias concretas que

envuelven la acción y experiencias de los profesores, por lo que está saturado de eventos y contenidos repletos de afectividad e implicación personal de los mismos (CONNELLY y CLANDININ, 1985).

El sistema de constructos de un individuo permite al mismo una cierta descripción, interpretación, explicación y predicción anticipatoria de la realidad (POPE, 1982).

El pensamiento práctico establece la relación entre cognición y acción. Es un modo determinado de percibir determinada realidad como igual y al mismo tiempo diferente de otras parcelas de realidad. Los constructos se adquieren en el intercambio cotidiano con el medio y se van consolidando a través de la experiencia.

MUNBY (1983) parte de la idea de que las acciones deben considerarse actividades inteligentes e intencionales, desarrolladas por los sujetos; y considera que las ideas son modelos de representación mental de la realidad; esquemas de interpretación orientados a la acción. Las personas construyen su propia realidad de modo idiosincrático, y tales formaciones consisten en un número de constructos dicotómicos que se emplean para ordenar, procesar y dar significación a los sucesos.

Para CLANDININ y CONNELLY (1984) este conocimiento

es tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar, y de ahí surge la necesidad de reflexionar sobre la realidad. Se elabora a través de unos procesos de socialización, que son los intercambios cotidianos con el medio profesional, en los que influye la imitación de los modelos que experimentaron cuando eran alumnos, la influencia de personas que controlan e influyen evaluando su ejercicio profesional, la influencia de los compañeros, y en general de la escuela.

Al hacer una crítica del modelo de pensamiento de los profesores, CONTRERAS (1985) dice que en este campo se necesita situar la investigación en el aula como un modelo ecológico y buscar un modelo explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.4 - El profesor como profesional de diseño

Esta imagen, según YINGER (1986), ha surgido de la combinación de hallazgos de investigación sobre planificación y pensamientos del profesor, con concepciones sacadas de investigaciones en otras profesiones.

Como ejemplo podemos citar a SCHON (1983), quien al comparar las actividades divergentes de varios profesionales como arquitectos, planificadores, ingenieros,

etc., que utilizan como base de sus operaciones procesos mentales comunes, ha denominado esta actividad como de diseño: acción que se propone conseguir algo en contextos prácticos; y ha descrito las actividades del profesional como una "conversación reflexiva" con la inmediata situación del problema; y ha sugerido que para entender la práctica los profesionales necesitamos entender sus reflexiones en acción. Este autor entiende que el diseñador modela la situación de acuerdo con la apreciación inicial que tenga de la situación. Necesita un proceso reflexivo, que parte del reconocimiento de un problema en la situación en la que va a trabajar, y después va reestructurando el contexto en el que va a tener lugar su intervención. Es ir viendo nuevas perspectivas, aspectos particulares, que originan la comprensión.

El diseño, pues, se convierte en el punto central de las acciones profesionales. Significa la posibilidad para manejar la complejidad de sucesos de la clase y resolver problemas prácticos.

En 1987, SCHON considera el arte como un ejercicio de inteligencia, una clase de conocimiento que es riguroso en sus propios términos. Y añade el elemento artístico como un componente esencial de la competencia profesional. Utiliza el término profesión artística refiriéndose a la clase de competencia práctica que demuestra situaciones de

práctica única, inciertas y conflictivas.

VILLAR ANGULO (1988) considera al diseñador como un profesor especializado en un curso práctico de acción.

Esta línea de investigación -el profesor como diseñador- la incluimos en el paradigma de formación del profesorado basado en la indagación, que acentúa la importancia de preparar a los profesores en procesos analíticos y reflexivos.

Estos modelos se denominan de reflexión en la acción.

Pero nos encontramos también con el modelo de racionalidad práctica descrito por PEREZ GOMEZ (1988): El profesor como práctico reflexivo; y en este sentido aparecen diversas especificaciones: como "investigador en el aula" (STENHOUSE, 1975), "la enseñanza como arte" (EISNER, 1980), o "el profesor práctico reflexivo" (SCHON, 1983, 1987).

Aunque se pueden presentar matices diferentes, en todas ellas domina la idea del profesor reflexivo, que cambia el aspecto de la técnica por la práctica. También aquí se podría apoyar la creencia de los profesores de que las ciencias de la educación son teóricas y que el profesor se hace en la práctica por el aprendizaje de la experiencia. Requiere por tanto procesos de reflexión en la

acción, o, como dice SCHON, una conversación reflexiva con la situación problemática. PEREZ GOMEZ (1988, p.136) define este proceso de la siguiente forma:

"la reflexión no es simplemente un proceso psicológico individual, sino que implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una respuesta totalizadora que captura y orienta la acción".

La reflexión sirve para el conocimiento de la situación y la orientación de las acciones pertinentes, pero ha de ser una reflexión personal, que es, a su vez, bien profesional. En términos de DREYFUS (1986), cuando la complejidad de la situación en la que los profesores operan, es considerada, la reacción de los profesores es perfectamente humana y racional, y entonces operan como "expertos clínicos" que reflexionan sobre su situación concreta de enseñanza y tienden a usar teorías implícitas. O como dice MUNBY (1986, p.360):

"La experiencia clínica es el elemento final del fundamento intelectual de la enseñanza y presenta uno de los más serios problemas en la formación del profesor que marca un esquema interesante en los modelos de supervisión".

Ya en 1983, PETER defendía que el profesor es un profesional racional, que realiza una interpretación subjetiva de la situación que conlleva: la imagen de la

situación percibida por el profesor, la consideración normativa-teórica de la imagen que sería más deseable, la reflexión sobre tecnologías de la enseñanza y la determinación de la solución del problema, de sí o no la situación deseable ha sido realizada. De forma que los problemas profesionales parece que deben ser estudiados en la acción. Así YINGER (1986) supone que el pensamiento en acción es capital en el arte, a través del cual los profesionales se enfrentan a situaciones divergentes de la práctica. La solución de problemas profesionales origina un repertorio de conocimientos prácticos generador de metáforas ejemplares, o metáforas generativas para la comprensión de nuevos fenómenos. Porque la solución de problemas profesionales nos lleva a menudo a una recomposición del problema inicial, a indagar dentro del marco impuesto y a la reflexión sobre las "conversaciones pasadas" realizadas en esta indagación.

2.1.5 - El profesor como creador de metáforas.

Y dentro de este área de estudios que consideran al profesor como profesional reflexivo sobre su propia práctica se va abriendo camino una nueva imagen "el profesor como creador de metáforas".

El profesor en su clase no realiza sólo actividades académicas, sino que desarrolla conceptos profesionales, es decir, lo que hace tiene un significado y depende de su propia experiencia como profesional. Por ello el lenguaje que utiliza el profesor para hablar de su mundo profesional cobra una gran importancia. La expresión de los profesores sobre su propio pensamiento es experiencial (MAYOR, 1984), en el que se considera el significado conativo y una red de implicaciones asociativas que tienen las palabras, los enunciados y los contextos. El lenguaje en el que se expresa este conocimiento no es algo estructurado, es una expresión vivencial, e incluso, en algunas circunstancias, cargado de afectividad. El profesor en su valoración de la realidad profesional, no suele ser muy objetivo, por eso es necesaria, para que emerja este conocimiento, la reflexión. Este lenguaje no es literal, no es estructurado, pero sí es un lenguaje significativo analógico, de carácter simbólico y que nos permite comprender lo que él, en realidad, quiere expresar. Según LAKOFF y JOHNSON (1986) este tipo de lenguaje, para expresar las vivencias cotidianas es de carácter metafórico. La metáfora impregna la vida cotidiana y el lenguaje corriente, y representa un rol importante en la definición de nuestras realidades cotidianas. Las metáforas estructuran parcialmente los conceptos que usamos a diario y estas estructuras se reflejan en el lenguaje.

MUNBY (1988) dice que la metáfora puede ser una poderosa herramienta para investigar el pensamiento de los profesores. Porque nuestras concepciones del mundo, incluso las construcciones más estrictas encontradas en la ciencia, son metafóricas.

La metáfora para algunos autores es el único instrumento de la lengua que es importante como encargado de dar significado a nuestra experiencia. Por ejemplo ORTONY (1979) defiende que la metáfora es un fenómeno omnipresente, poderoso y necesario, que hay que tener en cuenta tanto en la teoría lingüística como en la psicológica. Señala el potencial de la metáfora como forma de conceptualizar los principios y creencias de los profesores, y ELBAZ (1983) considera que las imágenes pueden ser un poderoso constructo con el que observar el conocimiento de los profesores en su tarea diaria.

El proceso de creación lingüística de la ciencia es de carácter metafórico. Generamos expresiones, que, por analogía, nos sirven para comprender de modo indirecto un fenómeno. La metáfora está, estructural y funcionalmente, dependiendo de una compleja actividad cognitiva. En este mismo sentido BREDESON (1985) apunta que las metáforas ayudan a teóricos y a prácticos a generar ideas y conceptos. Al igual que SCHON en 1979 indicaba que las metáforas son generativas para construir nuevas ideas.

Nosotros pensamos que las metáforas son construcciones culturales que sirven para manifestar el pensamiento. Si el profesor no tuviera que expresar su pensamiento podría prescindir del lenguaje, pero en el tema del conocimiento práctico y a través de la reflexión en la acción, a la hora de preguntar por sus ideas, necesitamos expresiones lingüísticas; y una expresión adquiere significado al ser usada asociada a una idea.

Creemos que las metáforas tienen capacidad para explicar la realidad desde el pensamiento del profesor que las crea, y desde su propia experiencia, llegando a manifestar su propia realidad personal y la comprensión social, sin la cual no podría llegar a una comunicación con su propio ambiente.

Por ello la imagen del profesor como creador de metáforas, que nos permitan adentrarnos en su propio mundo profesional, es el tema principal del trabajo que nos ocupa.

2.2 - LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Al tratar de enfrentarnos con el problema del estudio del conocimiento práctico de los profesores, nos encontramos con que el pensamiento del profesor no es observable, se manifiesta realmente a través de su acción y las acciones sí son observables, pero requieren una interpretación de su significado en la mente del profesor en relación con el contexto en el cual actúa.

Entonces, al preguntarnos qué significa esto para el profesor, qué quiere decir esto otro, y qué es lo que piensa en última instancia el profesor ante tales sucesos, un camino muy fácil es preguntarle a él (entrevistas) y considerar las aclaraciones que hace a su acción, las explicaciones que da, y lo constatamos con lo que hace en el aula (observación participante).

Por eso el lenguaje del profesor es un instrumento para conocer su pensamiento. Toda palabra se halla enraizada en hechos de nuestra conciencia e historia mental (OGDEN y RICHARDS, 1984).

Son numerosos los autores que consideran la importancia del lenguaje en relación con el pensamiento.

BRUNER (1984), al estudiar los procesos mentales, indica que quizá el principal instrumento del hombre sea el lenguaje y las técnicas simbólicas que subyacen a él. El lenguaje es considerado como un sistema de categorías relacionadas que a la vez incorpora y perpetúa una determinada concepción del mundo.

En la misma línea, TITONE (1986) considera al lenguaje como el principal instrumento del pensamiento y por tanto de categorización de experiencias; se presta bien a la vehiculación y a la perpetuación de los modos particulares de organizar la experiencia, así como a la transmisión selectiva de significados individuales.

2.2.1 - Marco cognoscitivista del problema.

Aún se remonta más lejos GARCIA ALBEA (1982) cuando al tratar de definir la Psicología Cognitiva, explica que ésta, como toda psicología, pretende dar cuenta de la conducta humana, e intenta, según el enfoque cognitivo que le es propio, responder a dos cuestiones:

- 1 - ¿Cuáles son las operaciones internas al sujeto de las cuales depende su conducta?
- 2 - ¿Cómo se representa el sujeto la información que es objeto de esas operaciones?

Y llega a la conclusión de que una de las áreas de

la conducta que nos permite aclarar estos aspectos, especialmente adecuada para estudiar el funcionamiento del sistema cognoscitivo humano, es el lenguaje.

Y no sólo como instrumento para la elaboración y la expresión del pensamiento. El lenguaje es un potente instrumento de interacción social. De forma que HALLIDAY (1984) llega a afirmar que la lengua desempeña la función más importante del hombre como ser social. La lengua es el canal más importante por el que se transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su CULTURA, su modelo de pensar y actuar, sus creencias y sus valores.

El lenguaje es el medio gracias al cual interactúa la gente. En su relación con la cultura y el pensamiento vemos fundamentada la necesidad de utilizar el lenguaje del profesor en las investigaciones referidas a algún ámbito de su conocimiento.

CHOMSKY (1981) se pregunta: ¿por qué estudiar el lenguaje?; una razón, contesta, es la frase tradicional: porque el lenguaje es el "espejo de la mente". Mediante el lenguaje podemos descubrir principios abstractos que rijan su estructura y uso, e intentar comprender algo sobre la inteligencia humana y, en última instancia, algo sobre la naturaleza humana.

Y nosotros decimos ¿por qué estudiar el lenguaje en el pensamiento del profesor?; es claro: en todas las interacciones que se producen entre profesor y alumnos existe una comunicación, en ella es importante la transmisión de información a todos los niveles, porque esta información puede ser del grado de transmitir conocimientos, pero no necesariamente produce un conocimiento, puede ser simplemente prescriptiva, es decir, lograr que el alumno haga algo. Tampoco toda comunicación es consciente, puede ser rutinaria; incluso podemos encontrar "muletillas" o rutinas verbales; y también puede suceder que la comunicación sea no verbal, los profesores utilizan otros canales de comunicación, por ejemplo el gestual, y los mensajes que emiten pueden ser muy importantes.

Desde luego el uso del lenguaje está muy presente en la vida de la escuela, es difícil imaginarse un aula donde el lenguaje, verbal y no verbal, oral o escrito, no ocupe la mayor parte del tiempo; incluso la mayoría de las materias, áreas o conocimientos, se transmiten a través del lenguaje. Por eso el conocimiento del lenguaje y su naturaleza y la relación con el pensamiento del profesor es importante.

La relación entre lenguaje y pensamiento no es un

tema sencillo, sino que por el contrario es sutil y complejo; pero, desde luego, se plantea necesariamente en el campo de las ciencias sociales, y sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La semiótica es una ciencia que trata de los signos, y, por tanto, al tratar del lenguaje como semiótica, intenta un diagnóstico y pronóstico social a través del lenguaje. Es una de las disciplinas que ha intentado desentrañar el estudio de los sistemas de signos, de los cuales el lenguaje es uno en el seno de la vida social. Aparece la idea de signo como la unión de un significado (concepto) con un significante (imagen verbal).

En la figura 3 presentamos un esquema de HALLIDAY (1978) en el que representa la naturaleza de los estudios lingüísticos y su relación con otros campos. Indica las áreas de estudio del lenguaje. En el centro hay un triángulo señalado por medio de una línea continua que delimita lo que constituye el núcleo del estudio de la lengua: LA LENGUA COMO SISTEMA. En primer lugar, en el nivel lingüístico, la naturaleza de lo que se quiere comunicar: fonética, gramática, vocabulario, semántica, que estudia la significación de las palabras. Presenta una doble dimensión: la conceptual, que nos lleva a la lengua como conocimiento y la situacional, que nos lleva a la

lengua como comportamiento.

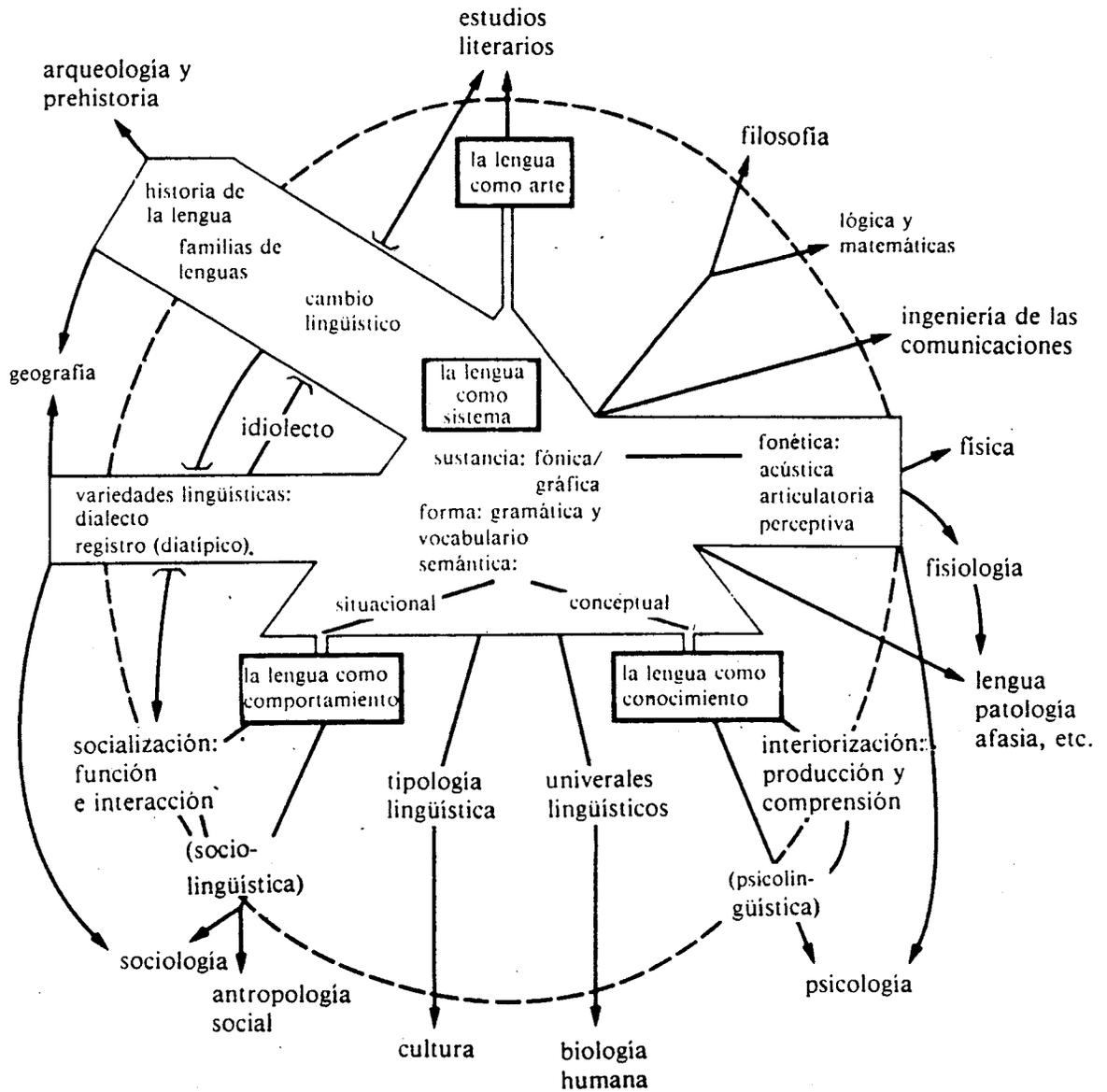


Figura 3 - Esquema de HALLIDAY (1978, p.20) sobre la naturaleza de los estudios lingüísticos y su relación con otras disciplinas científicas

Fuera del triángulo se hallan las principales perspectivas sobre la lengua, que no sólo es la consideración de la lengua como sistema, sino que implican otras disciplinas. El esquema las resume en tres:

- LA LENGUA COMO CONOCIMIENTO
- LA LENGUA COMO COMPORTAMIENTO
- LA LENGUA COMO ARTE

Este último apartado nos sitúa en el reino de la literatura, que, con demasiada frecuencia, es considerado como algo aislado de la lengua, y no como parte integrante de ella.

Los otros dos aspectos nos llevan al campo de la Sociología y de la Psicología, y, aquí, en este terreno, nos situamos.

2.2.2 - El lenguaje como comportamiento.

La Sociología del Lenguaje, término acuñado en 1949. examina, siguiendo a FISHMAN (1979), la interacción entre el uso de la lengua y la organización social de la conducta; la interpretación social del lenguaje y del significado. Según SAUSSURE (1983), el lenguaje es un hecho social. Un tema de hoy.

Y en el núcleo de este tema, encontramos, según HALLIDAY (1978), dos componentes esenciales: el hombre y su entorno social, porque el lenguaje no surge en solitario, sino que, según dice MALINOWSKI (1944), aparece en un "contexto de situación".

La escuela es una de las muchas instituciones que tienen interés desde este punto de vista, como una red de comunicación, un nexo de contextos interpersonales para el uso del lenguaje. En una escuela la relación entre el personal docente y los alumnos es esencialmente una relación verbal. La Sociolingüística apela en realidad a la Antropología y a la interpretación cultural. BERNSTEIN (1971) habla de clases, códigos y control; se plantea el problema de lo que él llama la estructura y el desarrollo de la transmisión cultural. Y establece una relación entre lenguaje y clase social, bajo los conceptos de código elaborado y código restringido en relación con la clase media y la clase trabajadora.

El otro apartado, la lengua como comportamiento, nos lleva a la Psicolingüística y nos plantea el problema de la interiorización, producción y comprensión del lenguaje. Es una ciencia muy joven, data de los años 50. Los niveles de estructuración se encontrarán en la lengua como expresión personal.

La lengua experimenta su realización semántica en cada caso concreto, siempre en función del sistema yo-aquí-ahora, y es ahí donde surge de lleno la relación entre Pensamiento y Lenguaje. TITONE (1986, p.102) escribe:

"El lenguaje puede determinar modelos de pensamiento, motivaciones y modelos culturales, hasta el punto de que las diversas lenguas funcionarían mediante filtros cognitivos que seleccionan el modo en el que los individuos experimentan la realidad".

Para VYGOTSKI (1977) el pensamiento culmina en la palabra, y el lenguaje es el instrumento del pensamiento. Y aún más:

"Las herramientas semióticas en el contacto social son las palabras" (VYGOTSKI, 1977 p.94)

Pero no todos los psicolingüistas coinciden en su concepción, pues como señalan MILLER, GALANTER y PRIBAM (1983) el problema de la importancia que ha de dársele al lenguaje ha constituido un tema de estudio para la Psicología. Ellos señalan que lo esencial de las palabras es que resumen muchas experiencias anteriores en una unidad manejable.

La relación entre lenguaje y pensamiento no es estática, sino que se inicia con el desarrollo y se modifica, se hace más estrecha, durante y a lo largo de la experiencia con la realidad.

Para explicar este hecho, VYGOTSKI (1977) habla de estructura semántica de la conciencia, porque la conciencia no refleja lo real directamente, sino sirviéndose de categorías y conceptos. Hay que buscar, por tanto, la unidad interna de análisis, y es el significado, cuya esencia consiste en ser un reflejo generalizado de la realidad, supone un paso cualitativo con respecto a la sensación. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras sino que existe a través de ellas, pero no es un ropaje o apariencia del pensamiento, sino que sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje. Tiene que realizar la construcción de los conceptos, que sólo es posible por el lenguaje, ya que es un reflejo generalizado de la realidad. Y luego el pensamiento se convierte en instantaneidad, aquí y ahora, en el análisis temporal de la expresión verbal. El que habla expresa su pensamiento en estructuras lingüísticas, en palabras que actúan mediante códigos generalizados. Luego la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad. Bien expresiva es la frase de BERGER y LUCKMAN (1972, p.55):

"La vida cotidiana es vida con el lenguaje".

Así lo veía LEVI-STRAUS (1962) al afirmar que todo problema del hombre es un problema de lenguaje. El lenguaje se manifiesta como el hecho cultural por

excelencia, primero porque el lenguaje es parte de la cultura, y segundo porque es el instrumento esencial, el modelo privilegiado por el cual asimilamos la cultura. Cuando hablamos de lenguaje distinguimos entre las palabras que se usan para comunicar las ideas y las ideas mismas. Las palabras son lo único medible de la conducta lingüística, la estructura superficial de la lengua. Los significados que comportan las palabras no son visibles, pero es lo que se comunica, es la estructura profunda del lenguaje.

Pero el lenguaje, a su vez, influye en el pensamiento (OGDEN y RICHARDS, 1984). Y éste es un hecho importante, pues a veces nuestra discusión misma se ve deformada por las actitudes habituales hacia las palabras y por suposiciones en curso de desaparición, debido a teorías que ya no se sostienen abiertamente, pero a las que se permite aún influir sobre nuestra práctica.

Y por estar relacionados el lenguaje y el pensamiento, por lo menos de alguna forma, el desarrollo cognitivo y el lenguaje son dos elementos cruciales en la educación del niño (STUBBS, 1984).

En conclusión, nosotros arrancamos del hecho de que el lenguaje es una facultad específica que tiene el hombre de poder expresar y comunicar sus pensamientos; y

denominamos lenguaje a cualquier sistema que le sirva para ejercitar la ya mencionada facultad de comunicar sus pensamientos.

2.2.3 - Funciones del lenguaje.

Según JAKOBSON (1971) los elementos básicos del lenguaje son, en primer lugar, el destinatario al que va enviada la información, en nuestro caso el receptor de la información es el alumno; el emisor que transmite la información, -el profesor-; y lo que se transmite: el mensaje que puede ser oral, escrito, gestual, por signos, etc. Se necesita algún tipo de contacto para que se transmita la información. En el mensaje hay dos elementos: el código, léxico concreto que se utiliza, y el contexto que es el que aporta significado, también se llama referente, en nuestro estudio lo son el colegio y el aula.

Cada uno de estos aspectos da lugar a una función lingüística. Según JAKOBSON (1960) la función que predomina es la referencial, porque el lenguaje es un medio para designar y referirse a objetos, situaciones y acontecimientos del entorno.

Las funciones del lenguaje según JAKOBSON (1971)

son las siguientes:

- FUNCION EMOTIVA (o expresiva) que establece la relación entre el emisor y el receptor. Expresa la actitud del sujeto respecto de lo que habla.
- FUNCION DENOTATIVA (cognitiva, referencial), que se orienta hacia el referente, hacia el contexto; por ella el mensaje adquiere significado. Es el componente semántico que es el encargado de incorporar el significado.
- FUNCION CONATIVA, que gira en torno al destinatario del lenguaje.

HALLIDAY (1978) las enumera de la siguiente manera:

- FUNCION IDEATIVA, por la que el hablante expresa su idea del mundo.
- FUNCION INTERPERSONAL, por la que se establecen y mantienen relaciones sociales y se expresan roles personales, sociales y comunicativos.
- FUNCION TEXTUAL, por la que se pueden construir textos o discursos conexos con la situación.

Entre los factores que influyen en el lenguaje podemos destacar:

- Los procesos mentales que inciden en él.
- Los símbolos.

- Un referente, o sea, algo acerca de lo que se piensa.

Otro tema es el de los procesos mentales. Son dobles. Por parte del hablante, hablar de forma diferente equivale a pensar de forma diferente. Llevaría consigo analizar en este caso los procesos mediante los cuales se simbolizan referencias, por parte del emisor del lenguaje. Y los procesos mentales de los oyentes, como receptores. Para cualquier comprensión de las palabras tenemos necesariamente una clase muy simple de interpretación que puede llamarse discriminación sensorial, o reconocimiento sensorial, por el que estamos interpretando un signo inicial. Es inevitable que sin el reconocimiento consciente o inconsciente del signo físico no podamos hacer uso de la palabra. Para que el emisor y el receptor lleguen a una comunicación necesitan un código que se basa en los signos físicos que utilizamos. La mayoría de las veces los interpretamos inconscientemente por hábito, pero algunas veces es consciente. Lo podemos ver cuando estamos aprendiendo un idioma extranjero o escuchamos una conferencia, o leemos un libro que tiene un nivel léxico superior a nuestros hábitos verbales como oyentes, ya que disponemos también de hábitos como hablantes. Es decir, necesitamos una interpretación del signo físico de la palabra.

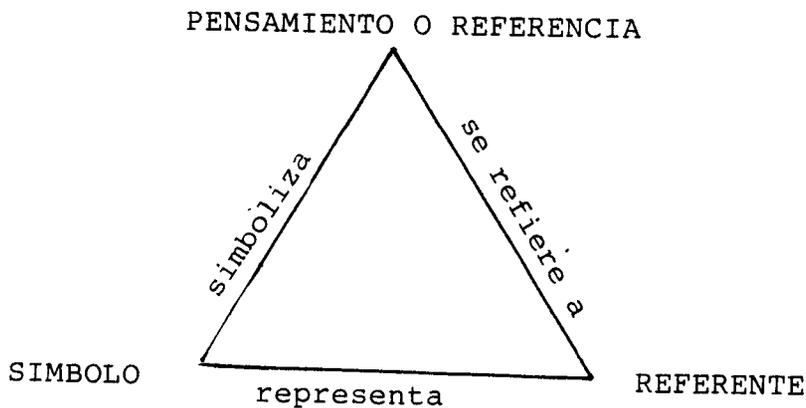


Figura 4 - Esquema de la relación entre pensamiento y símbolo

El símbolo representa un referente, un nombre propio, necesitamos que este nombre esté en un contexto. Toda palabra tiene su referencia para poder ser comprendida; una palabra sin referencia no tiene significado. La forma simbólica varía con la variación de la referencia. Nuestras palabras tienen un uso simbólico. En nuestro lenguaje diario nuestras palabras no tienen una sola función, sino varias. Así lo ven OGDEN y RICHARDS (1984, p.165):

"El uso simbólico del lenguaje es formulación que implica registro, conservación, organización y la comunicación de las referencias. El uso emotivo de las palabras es una cuestión más simple, consiste en el uso de las palabras para expresar o provocar sentimientos y actitudes. Bajo la función simbólica se agrupan el hablante y el oyente. Así, al pronunciar una frase, damos origen

a dos situaciones significativas. Una es interpretada desde los símbolos hacia la referencia, y la otra es interpretada desde los signos verbales hacia la actitud, estado de ánimo, interés, finalidad, deseo, etc., del hablante. Y de aquí, hacia la situación, circunstancias y condiciones en que se realiza la expresión. La primera es una situación simbólica y la segunda es una situación significativa verbal".

Estos autores definen el símbolo como aquello que se refiere a lo que acostumbra efectivamente a referirse, no necesariamente a lo que debe referirse en el buen uso, o a lo que se propone referirse un intérprete o quien lo utiliza. Y MILLER, GALANTER y PRIBAM (1983) reconocen cómo la ventaja más importante que sacamos de nuestra capacidad de representar verbalmente objetos y acontecimientos, es la posibilidad de compartir y aprovechar la experiencia de los demás hombres.

Por fin, ULLMANN (1968) señala otra función: **generar pensamientos**. El lenguaje no sólo es un medio para expresar nuestros pensamientos, sino que ejerce una influencia decisiva en ellos.

"Prometeo dio al hombre el habla, y el habla creó el pensamiento" (ULLMANN, 1968, p.241).

El lenguaje influye en nuestro pensamiento, puede moldearlo, fijarlo, canalizarlo, limpiarlo o incluso tergiversarlo y desviarlo.

Las diversas funciones del lenguaje se

interrelacionan y se influyen entre sí. De tal forma que SAUSSURE (1983) compara al lenguaje con una partida de ajedrez, en donde ninguna unidad puede añadirse, variarse o suprimirse, sin alterar el campo entero de fuerza.

2.2.4 - El problema del significado.

Dentro de las funciones del lenguaje, que se halla enraizado en su misma esencia, y desde luego en el acto de la enseñanza, está la de la comunicación. Se efectúa de un hablante a un oyente. El contenido de la comunicación existente tras las palabras, y aún la estructura de las conexiones que suscita, nos enfrenta con el mundo del significado. Para ULLMANN (1968) es el significado uno de los términos más ambiguos y controvertidos de la teoría del lenguaje.

Son diversas las concepciones de cada autor. LURIA (1980) cree que el significado de la palabra se desarrolla. VYGOTSKI (1977) señaló la honda conexión existente entre la estructura del significado de la palabra (concepto) y la estructura de la conciencia. En cambio, WOTJAK (1979) dice que el significado es un hecho social. Desde luego el contexto (referente) juega un papel importante en las investigaciones sobre el significado. El

contexto juega como una especie de indicador en el problema del significado.

Según LINDSAY y NORMAN (1983) el lenguaje es más que las palabras. El significado transmitido es completamente distinto del que implica la interpretación literal de las palabras emitidas. El lenguaje es para la comunicación, no es un mero encadenamiento de palabras.

Hay, por tanto, que distinguir la estructura superficial, representada por las frases y las palabras físicas que literalmente significan algo, por ejemplo un profesor que asegura que los niños son fieras, superficialmente dice eso, porque las palabras dicen lo que quieren decir. Hay que ver, sin embargo, la estructura significativa, que es el significado, lo que el hablante quiere comunicar, y que con esas mismas palabras puede expresar cosas diversas. Los símbolos que usa un profesor en su clase reflejan las estructuras perceptivas y conceptuales que para él le son más útiles, o en aquel momento le significan algo concreto. La capacidad para usar una palabra o frase para describir un concepto tiene implicaciones de largo alcance. LINDSAY y NORMAN (1983) nos dicen que el lenguaje es un medio de consumir el pensamiento.

Por eso es imprescindible el estudio del lenguaje

del profesor para saber lo que piensa de su enseñanza, y desde luego indagar en su contexto qué significado tiene. Pensamos con OGDEN y RICHARDS (1984) que las palabras no significan nada por sí mismas, sólo cuando un sujeto pensante hace uso de ellas, representan algo o, en un sentido, tienen significado.

BERGER y LUCKMAN (1968) explican que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.

El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos.

El interaccionismo simbólico atribuye una importancia vital a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea. BLUMER (1969) afirma que el interaccionismo simbólico reposa en tres premisas básicas. La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden

simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción. La segunda dice que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción:

"El significado que tiene una cosa para una persona, se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ellas en lo que concierne a la cosa de que se trata". (BLUMER, 1969, p.4).

Una persona aprende de las otras a ver el mundo. Y la tercera es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. Buscan las cosas que tienen significado y después transforman los significados a la luz de la situación en la que está actuando.

Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes. Podemos ver que las personas hacen y dicen cosas diferentes. Una razón es que cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales (TAYLOR y BOGDAN, 1986).

Para concluir este apartado de Lenguaje y Pensamiento, en el marco de la presente investigación, afirmamos que el lenguaje del profesor manifiesta su propio mundo profesional en un contexto determinado, y el

significado que atribuye a su acción depende de sus experiencias y de los grupos sociales con los que trabaja.

2.3. - METAFORA Y PENSAMIENTO

2.3.1 - Una aproximación interdisciplinar.

Los estudios sobre la metáfora se remontan a los albores intelectuales de la humanidad; hasta allí alcanza la preocupación por desentrañar el misterio del empleo metafórico del lenguaje con los más diversos fines (TATO, 1975). Aquellas primitivas especulaciones son, de un lado, pauta y modelo de las reflexiones que sobre el tema han tenido lugar a lo largo y ancho de la cultura occidental. Y lo son, por otro lado, en tal medida, que hasta nuestros días, en los escritos más actuales, se pueden observar rasgos e ideas que nacieron hace muchos siglos; la cuestión de la metáfora y el símil pueden servir como ejemplo.

Desde Aristóteles (1971), se viene considerando con frecuencia que la metáfora es una lengua, un misterio, una cuestión abierta; y Ortega y Gasset (1943) ha llegado a decir que es quizás una de las potencialidades más fructíferas del hombre; nada tiene, pues, de extraño que nos interroguemos sobre cómo se manejan e interpretan las metáforas, qué son, cómo funcionan, qué procesos cognitivos están implicados en su producción y comprensión, o cuál es

su fundamento, constituyen preguntas a las que la psicolingüística y la psicología cognitiva actuales han intentado dar respuesta.

La metáfora, dentro de la temática del lenguaje y pensamiento y del problema del significado, es un aspecto que se considera importante en el lenguaje ordinario, y que por otra parte tiene una consideración interdisciplinar. GLUSKSBERG (1982) propone que las expresiones no literales se estudien desde el punto de vista de la educación, la filosofía, la lingüística y la psicología.

2.3.1.1 - La Metáfora en la Filosofía.

Desde este punto de vista la metáfora es tan antigua como la ciencia misma. ARISTOTELES nos da una definición de la metáfora; para él consiste en dar a una cosa un nombre que pertenece a otra, produciéndose la trasferencia del género a la especie, o de la especie al género.

Debemos decir que los filósofos han usado la metáfora para intentar la comprensión de su conocimiento sobre el mundo, y debemos precisar que este conocimiento sobre el mundo que se puede alcanzar a través de la metáfora no es un conocimiento directo sino indirecto y mediado.

Muchos autores dentro del campo del pensamiento rechazan la posibilidad de que la metáfora nos pueda aportar algún valor en el pensamiento, por ejemplo, los positivistas y neopositivistas que rechazan toda interpretación de la realidad que no sea literal.

Hoy, por el contrario, existe una tendencia, cada vez más poderosa y precisa, que admite la posibilidad de alcanzar algún tipo de conocimiento a través de la metáfora. UNAMUNO (1917) decía que discurrir en metáforas es uno de los más naturales y espontáneos, y, a la vez, uno de los filosóficos modos de discusión. La utilidad de la metáfora en filosofía puede estar fuera de toda duda, sobre todo en las corrientes existencialistas que se construyen básicamente sobre metáforas.

Si hiciéramos un repaso en la Historia de la Filosofía veríamos que la metáfora juega un papel importante en el pensamiento de los diversos autores: PLATON, SAN AGUSTIN, DESCARTES, NIETZSCHE, UNAMUNO, ORTEGA.

Incluso en la ciencia juega un papel indiscutible en el contexto del descubrimiento, y sobre todo en el momento de la elaboración de la teoría. MURRY (1931) dice que toda investigación sobre la metáfora es nada menos que una investigación sobre la génesis del pensamiento mismo. Esto se puede desarrollar siguiendo las etapas de la

metáfora que expone TURBAYNE (1974) en donde va explicando cómo se aplica el uso de la metáfora en la ciencia.

"Al principio el uso de la palabra en el nuevo descubrimiento o teoría es inadecuado, pero luego se produce una dualidad de significado, y lo que es inadecuado se convierte en metáfora, y entonces el sentido literal se ha perdido totalmente. Algunas metáforas se convierten en significativas para describir un procedimiento científico o teoría, y se consagran así en el contexto de la ciencia".

Ahondando en esta idea, MIALL (1984) dice que los artistas y los científicos en su proceso de creación sugieren que la transformación del material es la clave para la comprensión creativa y esto es un proceso similar al que se presenta en la transformación metafórica.

También a veces se efectúa el fenómeno de la lexicalización de la metáfora (LE GUERN, 1980), la creación individual, primera y única, después repetida, que es tomada por mimetismo en un medio preciso, y su empleo tiende a ser cada vez más frecuente en este medio o en un género literario dado, antes de generalizarse en la lengua; a medida que se desarrolla este proceso, la imagen se atenúa progresivamente, convirtiéndose primero en imagen afectiva y después en imagen muerta. La evolución alcanza su último grado cuando la metáfora se convierte en palabra propia.

Se podrían poner innumerables ejemplos para demostrar que el proceso de creación lingüística de la ciencia es de carácter metafórico. Términos que en origen son metafóricos, palabras que por analogía nos sirven para comprender de modo indirecto un fenómeno, llegan a convertirse en léxicos universalmente aceptados en la ciencia, pero que, si analizamos esos términos semánticamente, nos llevarían a la metáfora originaria que su autor formuló para hacer entender lo que había descubierto en relación con lo que su medio podía comprender por analogía. Un ejemplo muy citado en los estudios sobre la metáfora en el pensamiento científico es NEWTON, así TURBAYNE (1974) dedica un capítulo de su obra a explicar la metáfora "el mundo es una máquina".

2.3.1.2 - La Metáfora en la Lingüística.

Un segundo campo en el que es imprescindible el estudio de la metáfora es en el de las ciencias del lenguaje. Desde luego hoy en el terreno de la Semántica suscita una verdadera preocupación el tema de la metáfora. No tratamos aquí de hacer un estudio exhaustivo sobre este apartado, sino de dar una idea de las líneas por donde plantear el tema.

JAKOBSON (1976) considera a la lingüística en el

cuadro general de las ciencias del hombre, y por eso dice que los lingüistas deben integrarse cada vez más en los problemas de la antropología y la sociología, por la función comunicativa que tiene el lenguaje.

Todo sistema cultural, y cada acto aislado de comportamiento social, implican comunicación, en un sentido ya sea explícito, ya sea implícito. Implican un intercambio de mensajes. El lenguaje es el instrumento indispensable de la comunicación e interacción (SAPIR, 1977).

Y es la Semántica, y el estudio del significado, el problema central de la lengua. Para los antiguos el estudio del lenguaje fue un problema filosófico que se insertaba en la teoría del conocimiento. BICKERTON (1969) insinúa que el acercamiento filosófico al tema no es del todo eficaz, sino que sólo el estudio lingüístico es capaz de penetrar con ciertas garantías de éxito en el recinto de la metáfora.

Uno de los campos donde se ha estudiado la metáfora es en el de la retórica, porque es considerada como elemento ornamental. La lingüística moderna rechaza esta concepción y afirma que la metáfora es inherente al lenguaje mismo (TATO, 1975), el lenguaje ordinario, el que emplea el ser humano en su cotidiano vivir y en su normal comunicación con otros seres humanos.

Para los retóricos, pues, la metáfora tiene un carácter ornamental, por eso en el campo donde también se ha estudiado mucho la metáfora es en el poético, ya que la función estética es de gran importancia en la poesía. Pero a la vez que es estética también pretende manifestar su visión particular de la realidad. Esto es lo que se propone el analizar una obra poética. Poetizar es embellecer con el encanto de la poesía. En expresión de MARTI (1988, p.6):

"la metáfora es una de las figuras esenciales del lenguaje poético, quien dice figura dice lenguaje figurado, juego con el lenguaje, creación alejada de una intención puramente informativa. Sin embargo aún en esta característica de la poesía se pueden encontrar elementos cognitivos".

Para la lingüística, la metáfora es una anomalía, una desviación, una violación de las reglas (CHOMSKY, 1965). Es un elemento natural del lenguaje, pero según dice LE GUERN (1980) la metáfora no es lógica. La función del lenguaje es llamar a las cosas por su nombre, recurre en numerosas circunstancias a un procedimiento consistente en designar una realidad por un nombre que no es el suyo, sino que pertenece a una realidad distinta. Por lo tanto supone una ruptura, es pues un mecanismo que se opone al funcionamiento normal del lenguaje, y por ello supone una desviación de la norma lingüística; es una anomalía lingüística: surge, por tanto, cuando se rechaza la

literalidad del enunciado. Para que haya metáfora debe haber intención de transgredir el significado usual del término empleado. La transposición metafórica se funda en una cierta semejanza entre el objeto designado y el objeto que corresponde al término metafórico.

Según ULLMANN (1968) las palabras son transferidas de un sentido a otro, pero estas imágenes, por otra parte, suelen tener una gran fuerza expresiva.

Se podría abordar este estudio de la desviación lingüística desde la estadística, que nos mostraría la cantidad de veces que el lenguaje se expresa no literalmente; aquí no tendríamos en cuenta el contexto.

TATO (1975) piensa que la noción de desvío sobre todas, tras sufrir los reajustes necesarios, es lo que va a estar presente en las reflexiones contemporáneas. Ella va a originar en la gramática generativa la idea de la existencia de unos grados de gramaticalidad en los mensajes emitidos por los hablantes.

Hoy el aspecto más significativo, y dentro del que se utiliza el estudio de la metáfora, es la Semántica. El estudio semántico supone la explicación del texto en el que se ha empleado el término metafórico: la estructura gramatical, o mejor dicho la agramaticalidad del uso de la

metáfora. Para SAUSSURE (1983) la lengua es una suma de huellas en la mente del sujeto hablante, y añade que el signo lingüístico no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica.

Pragmáticamente es difícil sostener que tal o cual frase es realmente anómala. Hay diversos factores que pueden relativizar en gran manera la anomalía de la oración. El aspecto semántico insiste en el estudio de la significación de las palabras.

Desde luego es incuestionable que la metáfora es un fenómeno lingüístico, pero la discrepancia entre la concepción gramatical tradicional de la metáfora y la Semántica es que ahora se dirige primordialmente al contenido de la metáfora, al proceso metafórico en sí.

"La metáfora es a la vez norma y anomalía, determinación e incertidumbre, semejanza y diferencia, dado y nuevo, representación e interpretación. Pero no es exactamente síntesis de estos opuestos sino el resultado de la tensión entre ellos, de su interacción, de la oscilación pendular entre uno y otro" (MAYOR, 1984, p.242).

Por todo ello es por lo que la metáfora está -estructural y funcionalmente- dependiendo de una compleja actividad cognitiva, y abocada al conocimiento, aunque sea tentativo, impreciso y, por tanto, innovador, no reductible a un patrón lógico, ni fácilmente verificable.

2.3.1.3 - La Metáfora en la Psicología.

Cuando escribo aquí el término Psicología, me refiero sobre todo a la Psicología Cognitiva, que supone según NORMAN (1987) una disciplina creada a partir de una convergencia de intereses entre los que se persigue el estudio de la cognición desde diferentes puntos de vista.

La Psicología Cognitiva es ya, por sí misma, interdisciplinar; lo que nos hace caer en la cuenta de la complejidad de los fenómenos que estamos tratando. Creo que es volver a un nuevo concepto de filosofía superado ya el afán de intentar una psicología desgajada de la filosofía; y esta psicología moderna y científica se encuentra con que la realidad del hombre que intenta explicar es compleja y no se puede reducir a elementos desintegrados. Nos encontramos, pues, con la Psicología Cognitiva que intenta crear una ciencia de la mente, de la cognición, del pensamiento. La cognición humana existe dentro del contexto de la persona, de la sociedad, de la cultura.

Por eso, al tratar el tema de la metáfora desde la perspectiva del pensamiento de los profesores, es indispensable hacer una referencia al punto de vista de la psicología cognitiva. El interés del psicólogo es intentar explicar la conducta metafórica, (MAYOR 1984) y con ello intentar explicar la producción, comprensión y

retención de las metáforas, y de los factores motivacionales y cognitivos implicados. Estudia los procesos necesarios para la creación metafórica.

En la Psicología, la escuela psicoanalítica ha estado estrechamente unida al concepto de metáfora, por el papel importante que su concepción da al simbolismo y a los procesos de libre asociación.

FLUDEN (1986) explica los procesos cognitivos de asimilación y acomodación, como metáfora biológica de Piaget, y también ve que existe una clara referencia de la metáfora de la cibernética. En esta misma línea, DE VEGA (1982, p.63) dice:

"el paradigma cognitivo que hoy domina el horizonte teórico de nuestra disciplina se apoya en la denominada metáfora del ordenador".

Según dicha metáfora, la mente humana y el ordenador son sistemas de procesamiento funcionalmente equivalentes. En la misma obra, DE VEGA afirma el papel de la metáfora en relación con las novedades de la ciencia, asociadas al descubrimiento de una metáfora o analogía especialmente acertada, que permite una comprensión y aproximación diferente a los fenómenos. Las metáforas, en una fase primitiva de los programas científicos, tienen un indudable papel funcional al servir de heurísticos que

inspiren hipótesis y teorías nuevas. Pero la fertilidad inicial no suele prolongarse indefinidamente. Las metáforas pierden frescura, acaban envejeciendo y terminan por entorpecer más que facilitar la comprensión de la realidad. Así la analogía mente-canal de comunicación dio lugar a gran número de investigaciones y algunas aportaciones interesantes. Pero resultó una metáfora insuficiente y esencialmente inexacta. La metáfora computacional ha sido mucho más fructífera. NILSEN (1984) nos llega a decir que así como en otros momentos las metáforas botánicas y de animales, hoy la computadora y sus funciones ha llegado a ser algo personificado, y que hay poca diferencia entre términos asociados con humanos y computadoras.

Para MAYOR (1984) la utilización de metáforas es algo muy específicamente humano, y se podría decir, parafraseando el dicho de Aristóteles, que el hombre es un animal metafórico. La metáfora es definitoria de lo humano en dos sentidos complementarios: por un lado maneja constantemente la metáfora, y su actividad en general, y la cognitiva en especial, son de carácter básicamente metafórico.

2.3.2 - Concepto de Metáfora.

La mayoría de nosotros pensamos en la metáfora como algo que tiene que ver con los poetas, un tipo de gente que tiene un dominio peculiar del lenguaje, y cuya función es poner de una manera extraordinaria lo que ocurre en la vida real. Así vemos la metáfora como una manera extraordinaria de interpretar la realidad. Sin embargo, al adentrarnos en el tema, y sobre las reflexiones que han ido apareciendo, nos hemos ido dando cuenta de que las metáforas están metidas en el lenguaje cotidiano, y que ni siquiera nos percatamos de ello. En la enseñanza interactiva, sobre todo, el profesor usa constantemente un lenguaje que es puente entre la realidad de los niños y el mundo conceptual del maestro, para hacer comprensivos y alcanzables determinados conceptos. La labor del científico y la labor del maestro en su aula son equivalentes. Se trata de llevar ideas o conceptos de un mundo que conoce, de un mundo mental que domina, a una realidad que no lo conoce y a la que se lo tiene que hacer comprensible. El profesor identifica una situación nueva para poderla comunicar al niño. Intenta que descubra el significado en la situación con un término que exprese las características de un objeto ya conocido. LAKOFF y JOHNSON (1986) afirman que nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de

naturaleza metafórica.

La metáfora es una noción compleja, que puede ser definida de múltiples maneras. Presentamos algunas definiciones que hemos encontrado en nuestro estudio:

"Podemos, para simplificar, caracterizar la metáfora como la designación de un objeto por un término que normalmente designa otro objeto, objeto que comparte ciertas semejanzas con el primero" (MARTI, 1988, p.6).

"Las metáforas consisten en dar a una cosa un nombre que pertenece a otra, produciéndose la transferencia del género a la especie, o de la especie al género" (ARISTOTELES, 1971).

"Es el uso de un signo en un sentido diferente al usual, cruzamiento de especies" (TURBAYNE, 1974).

"La metáfora es la inmediata manifestación de una clase de condición aplicada a otra. Es una transferencia de significados a una clase de objeto o idea por medio de otra general porque existe una analogía entre las dos" (BELTH, 1982).

"La metáfora es entender y experimentar un tipo de cosas en términos de otra. La metáfora no es sólo cuestión de palabras sino que los procesos de pensamiento son en gran medida metafóricos" (LAKOFF y JOHNSON, 1986).

"La metáfora, en el sentido más general, es el uso de una referencia que se hace a un grupo de cosas entre las cuales se mantiene una relación dada, con la finalidad de facilitar la disminución respecto de una relación análoga existente en otro grupo". (OGDEN y RICHARDS, 1984, p.227).

En todos estos conceptos hay algunos elementos comunes: por una parte vemos que en la comprensión del lenguaje metafórico una referencia se apropia de parte del contexto de otra en una forma abstracta; y por otra, la metáfora implica la misma clase de contexto que el pensamiento abstracto, consistiendo el punto importante en que los miembros posean el rasgo pertinente en común.

WHEELWRIGHT (1979, p.74), lo veía de la siguiente forma:

"La metáfora -en el sentido aristotélico- consiste en expresar una semejanza entre algo relativamente bien conocido o sabido de un modo concreto (el vehículo semántico) y algo que, aunque de mayor valor o importancia, es más ignorado u oscuro (el tenor semántico), y puesto que se debe expresar mediante palabras resulta que presupone una imagen o noción vehicular fácil de comprender cuando se nos indica mediante una palabra o frase idónea".

Y en el Diccionario de la Lengua Española encontramos la siguiente definición del término:

"Metáfora es una transferencia de significado de un objeto o idea por medio de otro, porque existe generalmente una analogía entre los dos".

Ya en 1965, KAYSER (p.166) escribía:

"Metáfora quiere decir traslación: el significado de una palabra se emplea en un sentido que no le corresponde inicialmente".

Además, la metáfora es uno de los medios más activos para ampliar el ámbito de significado y para poner en movimiento lo que penetra en él. Para LAKOFF y JOHNSON (1987, p.233)

"Los conceptos metafóricos son los que comprenden y estructuran no tan sólo en sus propios términos, sino que precisan términos de otros conceptos, lo cual implica conceptualizar una clase de objetos o experiencias en términos de una clase distinta de objetos o experiencias".

"Metáfora es el traslado de un término lingüístico, en cuanto término de lengua, de un campo de significación y designación que no es el suyo originario. La metáfora es un medio de generar nuevos campos de significado" (CORBI, 1983, p.112).

Con el uso de la metáfora aumenta la autonomía significativa de la lengua y la capacidad de abrir, por tanto, nuevos campos de significatividad del signo natural. El uso de la lengua adquiere un cierto carácter de instrumento para el dominio y manipulación del mundo.

Resumiendo, por tanto, nos hemos encontrado con muchas definiciones que nos van mostrando el valor de la metáfora en el discurso científico y en los procesos de pensamiento de la vida cotidiana.

Podemos decir con SCHON (1979) que las metáforas son generativas, son una forma de mirar las cosas, una cierta clase de proceso por la cual nuevas perspectivas en la visión del mundo entran en nuestra existencia.

Llegados a este punto, afirmamos que la metáfora nos va a servir como instrumento que nos permite averiguar algo acerca de la naturaleza del pensamiento; pues coincidimos con MUNBY (1986) en que la metáfora es una entidad lingüística; un proceso por medio del cual interpretamos el mundo, y un proceso por el que expresamos esa interpretación.

El primer problema que se nos presenta es el de tratar los límites semánticos que señala la metáfora. Desde luego la semejanza y diferencia de los conceptos son las dos relaciones básicas en toda metáfora.

Para precisar más el concepto de metáfora lo vamos a diferenciar de otros conceptos afines:

2.3.2.1 - Metáfora y Tropo.

Entramos en el terreno de los usos figurados del lenguaje donde el concepto de Tropo es vital; se refiere al empleo de una palabra o frase en un sentido diferente del que le es propio.

La realidad es que en gran cantidad de hechos y procesos de nuestro entorno utilizamos expresiones que provienen de otro campo. Sucede con mucha frecuencia en la vida de las aulas, incluso a veces usamos diversas

expresiones o términos para un mismo concepto. La riqueza de elaboraciones que empleamos es un hecho evidente, y todo esto configura nuestro pensamiento en un conjunto de relaciones, estableciendo unos ciertos campos semánticos que pueden irse configurando en torno a diversos conceptos.

Sin embargo, el presente trabajo no se sitúa en el campo de la teoría, sino que el único punto de partida es la observación del hecho lingüístico, en el que aparece la metáfora, sin que haya sido limitada esta experiencia por alguna teoría lingüística.

Y aunque se considere, según LE GUERN (1980), a la metáfora tradicionalmente entre los tropos, pueden reducirse éstos a dos grandes categorías como usos figurados del lenguaje:

1 - METAFORA, que, según DUMARSAIS (1800) citado por LE GUERN, es una figura por medio de la cual se transporta, por decir así, el significado propio de una palabra a otro significado que solamente le conviene en virtud de una comparación que reside en la mente.

2 - METONIMIA, figura por medio de la cual se coloca una palabra en lugar de otra cuyo significado da a entender.

En este sentido general la Metonimia sería un

nombre común a todos los tropos, pero se la reduce a los siguientes: la causa por el efecto; el efecto por la causa; el continente por el contenido; el nombre del lugar o la cosa que se hace por la propia cosa; el signo por la cosa significada; el nombre abstracto por el concreto; las partes del cuerpo, consideradas como albergue de los sentimientos o de las pasiones, por esas pasiones y esos sentimientos; el apellido del dueño de la casa por la propia casa; el antecedente por el consecuente; el uso del atributo o cualidad de una cosa por la cosa; el objeto por el usuario.

El mecanismo de la metáfora se opone netamente al de la metonimia, debido a que opera sobre la sustancia misma del lenguaje y la realidad expresada. La interpretación de la metáfora es posible gracias únicamente a la exclusión del sentido propio, cuya incompatibilidad con el contexto orienta al lector o al oyente hacia el proceso particular de la abstracción metafórica.

Según vamos diciendo, uno de los principios básicos organizadores del pensamiento es la similitud. Tratamos como iguales estímulos o pautas que no son idénticas, pues la metáfora es una proposición que establece una similitud entre dos términos conceptuales que aparentemente no tienen nada que ver entre sí (DE VEGA,

1984); si digo "la clase es una corrida de toros", se establece una conexión semántica entre la clase y la corrida de toros. Resulta, sin embargo, inteligible lo que se quiere decir, aunque realmente no tienen nada que ver. Son dos espacios, el aula y el ruedo; dos personas, el profesor y el torero; una situación con la que tienen que enfrentarse ambos y en la que el riesgo consiste precisamente en que no se sabe cómo se va a salir airoso. Los dos lidian la situación; los toros y los niños no están "domesticados", y hay que saber "llevarlos" conforme a unos objetivos que se vislumbran en la situación. Se trata de un fenómeno enigmático de similitud no literal.

El análisis sistemático de las metáforas no ha sido muy frecuente en la psicología; se ha considerado como más típico de los lingüistas, por constituir una especie de ruptura semántica con un alto nivel poético.

En la vida cotidiana, sin embargo, nos llaman la atención, sobre todo, aquéllas que escuchamos por primera vez; se podrían llamar metáforas vivas, porque se efectúan en un momento preciso, eso ocurre constatemente en el aula, donde el profesor sorprende con comparaciones y metáforas que tienen sentido en aquel preciso instante; sin embargo, hay algunas tan conocidas que ya nos pasan desapercibidas por la costumbre, pero que sin embargo, como aseguran

LAKOFF y JOHNSON (1986), están incorporadas en nuestros hábitos lingüísticos y conceptuales, y no son expresiones aisladas sino que constituyen verdaderos sistemas metafóricos: los aspectos, por ejemplo, relacionados con la felicidad que identificamos como estar arriba, y los de la salud como estar en baja forma.

2.3.2.2 - Metáfora e Imagen.

Otro concepto estrechamente relacionado con el de metáfora es el de Imagen. Concepto que se plantea la Psicología cognitiva como una cuestión fundamental referente a las representaciones mentales. LINDSAY y NORMAN (1983) hablan de imágenes de control sensoriomotriz que registran las experiencias perceptivas, y que tienen mucho que ver con el tema de la memoria: favorecen el recuerdo. Pero a la vez en nuestro sistema conceptual pensamos con palabras y con imágenes mentales : representaciones perceptuales que desempeñan un papel central sobre todo en los individuos creativos. Tenemos muchas imágenes mentales, por ello el problema de la representación y utilización de dichas imágenes es el de su organización. La Psicología cognitiva expresa esta organización del pensamiento en las llamadas redes semánticas, que es una forma de presentar la estructura conceptual. Es un entramado de interconexiones entre componentes significativos.

semánticos.

En el trabajo de ELBAZ (1983) sobre el pensamiento de los profesores se afirma que la imagen refleja la estructura del pensamiento.

"Esta (la imagen) se representa en una declaración breve, descriptiva, y alguna vez metafórica, que capta algún aspecto esencial de la percepción de los profesores sobre sí mismos y sobre la enseñanza. La imagen está generalmente empapada de juicios de valor, y a menudo expresa una particular forma de analizar la enseñanza (ELBAZ, 1983, p.137).

Esta autora organiza el conocimiento práctico del profesor alrededor de un gran número de imágenes, que reflejan la estructura de su pensamiento y sirven para localizar los principios y normas que éste usa para llevar su conocimiento a la práctica.

CONNELLY y CLANDININ (1983, p.147), definen el término imagen como sigue:

"una clase de conocimiento encarnado en una persona, y conectado con el pasado, presente y futuro del individuo. La imagen dibuja el pasado y el futuro en un nexo personalmente significativo de experiencias enfocadas a la situación inmediata. La imagen emerge de los procesos imaginativos por los cuales se generan esquemas significativos y útiles en el pensamiento. Algunas imágenes tienen una cualidad metafórica, y como tales son llamadas metáforas experimentales, empíricas".

DE VEGA (1984) entiende que las imágenes mentales

constituyen un formato representacional o un tipo de "estructura de datos" de nuestro sistema cognitivo. En las imágenes mentales el producto representacional no se basa en los datos sensoriales inmediatos, sino que es "guiado conceptualmente". Las imágenes tienen un carácter generativo y transformacional. Los códigos mentales son de carácter significativo.

El sistema de imágenes es adecuado para el procesamiento de información concreta, mientras que la codificación verbal es más útil en el tratamiento de información abstracta. Pero existen interconexiones entre los dos sistemas: Cuando un sujeto recibe estímulos, éstos pueden ser codificados simultáneamente como imágenes y como palabras. En esta línea podemos situar la investigación de BREDESON (1985) cuando trata de descubrir las imágenes al identificar metáforas de los directores escolares, que corrientemente existen en sus declaraciones, creencias, valores y rutinas.

ULLMAN (1968) se pregunta ¿qué es una imagen?. Tiene varios significados, no se puede entender imagen mental como representación de una cosa, e imagen literaria como figura del lenguaje que expresa alguna semejanza o analogía. Realmente la imagen de la metáfora tiene que tener una imagen mental que represente significativamente

la realidad .

Por fin, ORTONY (1979), al presentar el tema de la metáfora como un problema multidimensional indica la idea central de que la cognición es el resultado de la construcción mental. El conocimiento es ocasionado por la percepción, el lenguaje, la memoria; y surge de la información del contexto en el que es presentada y con el conocimiento preexistente del saber. En esta visión lenguaje, percepción y conocimiento son interdependientes.

MUNBY (1986) dice que las imágenes están a menudo presentes en el lenguaje que usamos, llega a ser importante descifrar las imágenes si pasamos de los términos y nos enfrentamos con los problemas sustantivos que los profesores creen.

2.3.2.3 - Metáfora y Símbolo.

Junto al tema de las imágenes, la metáfora tiene también relación con los Símbolos.

LE GUERN (1973) piensa que los símbolos representan a una cosa en virtud de una correspondencia analógica. Y WHEELWRIGHT (1979) afirma que el símbolo es un elemento relativamente estable y repetible de la

experiencia perceptual, que hace las veces de un significado o serie de significados más amplios que no pueden darse, al menos plenamente, en esa experiencia. Por tanto podemos apuntar que es importante el carácter estable y repetible de los símbolos. Cuando una imagen es utilizada por una sola vez como metáfora, no puede decirse que funcione simbólicamente. El manejo de los símbolos por el poeta consiste en recontextualizarlos para infundirles vida. Podemos distinguir la metáfora del símbolo por su mayor estabilidad y permanencia. Tanto que llegan a constituirse como elementos propios de una cultura. Los símbolos que tienen alcance cultural son los que tienen vida significativa para los miembros de una comunidad.

Para LE GUERN, citado anteriormente, hay símbolo cuando el significado normal de la palabra empleada funciona como significante de un segundo significado que será el objeto simbolizado. Cualquier grado significativo del pensamiento es imposible sin lenguaje.

La metáfora aparece como la formulación sintética del conjunto de los elementos de significación, pertenecientes al significado habitual de la palabra, que son compatibles con el nuevo significado impuesto por el contexto en el empleo metafórico de esta palabra.

La diferencia entre símbolo y metáfora consiste en

la función que cada uno de los dos mecanismos atribuye a la representación mental que corresponde al significado habitual de la palabra utilizada, y que podemos designar con el término imagen.

NEVELL (1987) afirma que el concepto símbolo impregna el pensamiento relativo a la mente, y cita a WHITEHEAD que define así el simbolismo:

"la mente humana funciona simbólicamente cuando algunos componentes de su experiencia evocan estados de conciencia, creencias, emociones y usos, que reflejan otros componentes de su experiencia. El primer conjunto de componentes son los símbolos y el segundo conjunto constituye el significado de los símbolos. El funcionamiento orgánico por el que se da la transición desde el símbolo al significado se llamará referencia simbólica".

FURTH (1980) sugiere que las señales tienen significado puesto que son índices para la acción, y, como dice PIAGET, poseen un significado "indiferenciado". En cambio un símbolo es un signo diferenciado. El significado de un símbolo no está ligado a una acción específica y externa, se refiere directamente al conocimiento. Para resumir la distinción, un comportamiento de señales es una reacción sensorio-motriz a un signo, mientras que el comportamiento de símbolos es una respuesta operatoria (pensamiento) a un signo.

Pensar es la herramienta indispensable en el uso

apropiado del lenguaje; incluye conceptos y significados, imágenes mentales. Estas imágenes cuando se convierten en algo repetible, e incluso culturalmente comprensible, entonces se convierten en símbolo. De hecho el lenguaje es un sistema simbólico.

La metáfora, por otra parte, es una simbolización de alguna percepción que intenta representar un concepto que está en nuestra mente.

El lenguaje puede ser considerado, pues, y más el metafórico, como un medio de comunicación de ideas y experiencias.

2.3.3 - La Metáfora y el Sistema Conceptual.

Según LAKOFF y JOHNSON (1986) el tema central de la ciencia cognitiva es la naturaleza del sistema conceptual humano. Este sistema, según ellos, tiene un carácter fundamentalmente metafórico.

Los conceptos metafóricos son los que se comprenden y estructuran no tan solo en sus propios términos, sino que precisan términos de otros conceptos, lo cual implica conceptualizar una clase de objetos o experiencias en

términos de una clase distinta de objetos o experiencias. Los conceptos metafóricos surgen a través de la experiencia. Así MAYOR (1984) considera que la metáfora es un conocimiento indirecto y mediado, construido con los materiales que nos ofrece el sistema lingüístico y/o el sistema conceptual, propio o adquirido culturalmente.

Muchos autores rechazan que tenga algo que ver la metáfora con el conocimiento. En la Psicología de las décadas comprendidas entre los años 20 y los 60 no se admitía una teoría que no fuera literal.

Hoy hay una tendencia cada vez más poderosa que admite alcanzar algún tipo de conocimiento a través de la metáfora. Se ha considerado, citando a MAYOR (1984), el conocimiento metafórico como base de la psicología humanista (ROYCE, 1967; COWARD y ROYCE, 1983); se estudia la naturaleza metafórica de nuestro sistema conceptual (LAKOFF y JOHNSON, 1980); la consideración de la metáfora en términos de correlaciones sensoriales (BROWN, 1958), perceptuales (JOHNSON y MALGADY, 1980), o de semejanzas funcionales (ASCH, 1958); o en términos puramente lingüísticos (KOEN, 1965); se la ha tratado como uno de los polos del lenguaje regido por el principio de selección sobre la base de la semejanza (JAKOBSON, 1956), o como simple desviación de la norma lingüística (CHOMSKY, 1964);

como mecanismo histórico de cambio de significados (ULLMANN, 1962), o como mero recurso pragmático para usar una palabra en un contexto contradeterminante (WEINRICH, 1976).

Nuestro sistema conceptual representa un papel importante en la definición de nuestras realidades cotidianas (LAKOFF y JOHNSON, 1986).

Nuestros conceptos emergen de nuestra experiencia. La experiencia espacial surge del conjunto de las funciones motoras en interacción con la realidad física. Pero toda experiencia tiene lugar dentro de un amplio conjunto de presuposiciones culturales. Suposiciones físicas, culturales, valores y actitudes no son una capa conceptual que podamos poner o no poner sobre la experiencia a voluntad, sino que configuran nuestro sistema conceptual. Toda experiencia es cultural. Pero debemos destacar, acerca de las bases de los conceptos metafóricos, la distinción entre la experiencia y la forma en que la conceptualizamos. BELTH (1982) piensa que el pensamiento se construye como un proceso de analogización, pero ninguna analogía que represente al pensamiento es total.

Por ello, LAKOFF y JOHNSON (1986) afirman que las metáforas son parciales y que para que tengan significado tienen que tener coherencia; ésta es la razón por la que

estudian metáforas relacionadas para ver la estructura del pensamiento.

Los procesos cognitivos de la persona que los genera o interpreta se completan con una dimensión que es el dominio de la acción y la interacción humana. Para WINOGRAD (1978), al dar una orden o al hacer una promesa, una persona no está produciendo una oración cuyo significado resida en si corresponde o no, de forma verídica, con el mundo; el hablante entra en un patrón de interacción, juega un determinado papel que limita al hablante y al oyente en futuras acciones; algunas lingüísticas y otras no.

Un aspecto importante de los actos de habla es que siempre ocurren en un contexto social, con una base implicada por dicho contexto.

Todo esto implica la idea de un modelo mental. JOHNSON-LAIRD (1987) explica que un modelo mental representa un estado de cosas, y consecuentemente su estructura no es arbitraria, tal y como lo es la de una representación proposicional, pero desempeña un papel representacional o analógico directo. Su estructura refleja aspectos relevantes del estado de cosas correspondiente al mundo.

La metáfora es como un filtro que nos permite percibir la realidad. Así, BLACK (1966) afirma que la mente actúa como una pantalla a través de la cual contemplamos el mundo; filtra los hechos, suprimiendo algunos y poniendo de relieve otros.

Pero en el conocimiento que se puede alcanzar por la metáfora, para MAYOR (1984), se pueden distinguir por lo menos, ocho niveles:

- a) Aquella cognición indirecta que acompaña a todo proceso orético o estético (ALDRICH, 1958).
- b) El conocimiento experiencial que se condensa en el significado connotativo y en la red de implicaciones asociativas que tienen las palabras, los enunciados y los textos.
- c) El conocimiento instrumental incorporado a todo procedimiento heurístico y a todo recurso persuasivo en cuanto tal (WARNER, 1973).
- d) El conocimiento declarativo y afirmativo, pero derivado de las locuciones literales en forma comparativa que subyacen a las locuciones metafóricas (JOHNSON, 1980).
- e) El conocimiento que se logra como consecuencia de la interacción pragmática entre nuestro previo conocimiento de la situación y del contexto, nuestras creencias y expectativas, y la intención contenida en nuestro propio

acto de habla (COHEN, 1975).

f) El conocimiento que radica en nuestro entero sistema conceptual que nos permite reestructurar nuestra experiencia, con el que construimos nuestra interpretación del mundo y de acuerdo con el que actuamos (LAKOFF y JOHNSON, 1980).

g) El conocimiento científico, tal como aparece en la fase creadora de la ciencia, sugiriendo nuevas perspectivas o relaciones o estableciendo analogías, y que se pone de relieve en la utilización de imágenes, modelos y teorías cuyas diferencias y semejanzas con las metáforas son bien conocidas. Las metáforas científicas, según RAPOPORT (1965), son llamadas modelos, ingenios pragmáticos que se descartan una vez que se prueban infructuosos.

La metáfora se mueve en el campo de la inteligibilidad y la representación. Pertenece al dominio de lo cognitivo y de lo lingüístico. Constituye básicamente una propuesta para incrementar nuestro conocimiento. El nivel en el que se construye la metáfora como producto no es el orden causal, ni el orden de implicación, es más bien el orden simbólico, que exige una actividad interpretativa, y el orden de la posibilidad.

Por ello, BREDESON (1985, p.29) al referirse a la investigación educativa explica:

"Las metáforas son estructuras lingüísticas útiles que ayudan a los teóricos y a los prácticos a generar ideas, conceptos, modelos y teorías para describir, examinar y comprender el fenómeno educativo. Si las metáforas son verbalizaciones abiertas, expresadas simbólicamente, o escondidas en las estructuras organizativas de la escuela y los modelos de conducta administrativa, estas imágenes manifiestan gran cantidad de datos acerca de cómo los directores escolares interpretan su rol organizacional, cómo conceptualizan lo escolar y cómo ponen sus creencias y valores en la práctica".

Y DE VEGA (1984, p.357) escribe:

"Dada la presencia de la metáfora en nuestro sustrato cultural, cabe pensar que no se trata de simples adornos retóricos del lenguaje, sino de amplificadores cognitivos que incrementan el rango de fenómenos cognoscibles".

Más explícitamente, las metáforas permitirían colonizar conceptualmente un dominio de fenómenos relativamente desconocido, asimilándolo a un sistema conceptual bien articulado, primitivamente diseñado para otro dominio. Los eventos y relaciones de carácter mental y del mundo social son especialmente complejos e inaccesibles a la observación directa. Por esta razón, probablemente la mayoría de las metáforas describen fenómenos de estos dominios apoyándose en conceptos perceptivos (el dominio bien conocido y articulado).

Otro aspecto de la metáfora, que presenta REDDY (1979), es el de comportarse como conducto o canal:

a) La función del lenguaje se parece a un conducto,

transfiriendo el pensamiento de una persona a otra.

b) Escribiendo y hablando la gente inserta sus pensamientos y sentimientos en las palabras.

c) Las palabras ejecutan la transferencia del contenido de pensamientos y sentimientos, trasportándolos a otras.

d) Escuchando o leyendo, la gente extrae los pensamientos y sentimientos contenidos en las palabras.

SCHÖN (1979) añade información para la conceptualización de la metáfora cuando al hablar de las metáforas generativas dice que la función de las metáforas no es únicamente la ampliación semántica de nuestro conocimiento. Las metáforas tienen un carácter generativo en cuanto crean una nueva percepción, explicación o invención. Son heurísticas para generar y explorar nuevas preguntas o hipótesis. Representa un cambio en la visión que las personas tienen del mundo.

La función de las metáforas no es únicamente la ampliación semántica de nuestro conocimiento. Con frecuencia éstas tienen un componente pragmático, de modo que imponen directrices a nuestros planes y estrategias de comportamiento. SCHON (1979) por ejemplo, ilustra cómo las estrategias de planificación urbanística en EE.UU. han variado en función de las metáforas generativas sostenidas en diversas épocas. En la década de los 50, los

planificadores consideraban la ciudad como un organismo que había que mantener sano; algunas áreas se concebían como tejidos enfermos. Consecuentemente, la estrategia correcta era de tipo quirúrgico, es decir, destruir esas zonas y rehacerlas de modo que se acomodasen a una imagen diferente. En la actualidad, en cambio los barrios se conciben como comunidades naturales, y los planificadores estudian cada uno de ellos antes de intervenir. La destrucción y nuevo diseño del barrio ha sido sustituida por la idea de renovación y rehabilitación. Muchos barrios merecen conservarse, aun siendo humildes, pues proporcionan a sus habitantes los servicios básicos y sobre todo un sentimiento de pertenencia y de identidad.

En resumen, las metáforas son fenómenos habituales y funcionales. Son instrumentos de colonización cognitiva que facilitan la comprensión y guían nuestra conducta (DE VEGA, 1984).

Los seres humanos consideran ver u objetivar el mundo por medio de procesos esencialmente selectivos. Palabras, nombres, conceptos e ideas no denotan cosas externas sino concepciones de cosas activadas en la mente por una forma selectiva y significativa de reconocimiento del mundo, el cual puede ser compartido por otros. Estos símbolos no son una representación de la realidad sino más

bien instrumentos para capturar y tratar con lo que es percibido por los otros. El lenguaje es un instrumento para la negociación del significado (FINLAYSON, 1987).

Las declaraciones metafóricas implican una comparación o similitud entre dos o más objetos; como explica la teoría de la interacción semántica, las metáforas implican una oposición verbal o interacción entre dos contenidos semánticos, el de la expresión usada metafóricamente y el del contenido circundante (SEARLE, 1979).

2.3.4 - Funciones de la Metáfora.

Entre todas las funciones que se podrían analizar en toda actividad lingüística, resumiendo podríamos indicar como más importantes tres: la emotiva, la expresiva y la cognitiva.

Todas ellas se dan en la metáfora. Sin embargo, aunque se dan todas, aún en su función emotiva y expresiva, se pueden encontrar elementos cognitivos.

Al apuntar este tema seguimos analizando el componente semántico del lenguaje, que según MAYOR (1985) tiene un significado conceptual. Significado que se refiere

al contenido lógico, al aspecto denotativo y cognoscitivo, y, por tanto, a lo más universal y objetivo de las estructuras lingüísticas; un significado asociativo, que, a su vez, puede ser connotativo, afectivo, experiencial, subjetivo y contextual de la relación del lenguaje con el mundo, y un significado temático que depende del foco o el énfasis o la forma en que se organiza lo que se quiere decir.

El significado penetra todo el sistema lingüístico y lo relaciona con el conocimiento del mundo y la experiencia personal de los sujetos. Se concibe, por tanto, dependiente del mundo de los objetos, como una propiedad de la mente o como una relación con un signo.

Las metáforas son de naturaleza conceptual. Se encuentran entre nuestros principales vehículos de comprensión (LAKOFF y JOHNSON 1986), y desempeñan un papel importante en la construcción de la realidad.

Para OGDEN y RICHARDS (1984) y BLACK (1979), la función cognitiva referencial de la metáfora es importante, en cuanto que orienta a la transmisión de la información; por eso, TRUJILLO (1976), resalta la función referencial según el contexto en el que se produce, y la función emotiva o expresiva según el hablante, en cuanto expresa emociones y manifiesta sus sentimientos.

La metáfora está estructural y funcionalmente dependiendo de una compleja actividad cognitiva y abocada al conocimiento, aunque sea tentativo, impreciso y, por tanto, innovador, no reductible a un patrón lógico, ni fácilmente verificable (MAYOR, 1984).

Para LE GUERN (1980) la metáfora ofrece la posibilidad de transmisión de una información lógica, y además la formulación sintética de los elementos de significación habitual de una palabra, que son compatibles con el nuevo significado impuesto por el contexto, proporciona una cierta economía mental al emplear metafóricamente esta palabra.

Por ello escribía DE VEGA (1984, p.262):

"El código mental en el que están cifrados nuestros conocimientos es de carácter abstracto, no de palabras sino de significados".

El sistema de imágenes es particularmente adecuado para el procesamiento de información concreta, mientras que la codificación es más útil para el tratamiento de información abstracta, aún cuando puede también procesar material concreto.

La similitud parece ser un principio básico organizador del conocimiento y la conducta. La metáfora es una proposición que establece una similitud entre dos

términos conceptuales. En ella se establece una conexión semántica entre dos términos que proceden de dominios diferentes.

"Una expresión lingüística tiene significado por el hecho de que se la usa como marca de una cierta idea. Las ideas con las que construimos nuestros pensamientos, tienen una existencia y una función independiente del lenguaje. Si nos guardáramos nuestras ideas para nosotros mismos, podríamos prescindir del lenguaje. La necesidad de transmitir a otro nuestro pensamiento hace que utilicemos esas marcas observables que son las expresiones lingüísticas. Una expresión lingüística adquiere significado al ser usada asociada a una idea" (CORBI, 1983, p.60).

Entendemos que los conceptos abstractos se definen en función de un sistema de metáforas relacionadas en el sistema conceptual. Siguiendo las ideas de LAKOFF y JOHNSON (1987), podemos decir que la metáfora destaca ciertas características de la realidad mientras que suprime otras. No simplemente indica otros conceptos sino aspectos muy específicos de esos conceptos. Destaca ciertas experiencias y las hace coherentes dando un significado nuevo a la situación, puede, desde luego, enmascarar lo que no interesa.

Además, por su función de denominación, la metáfora nos permite dar nombre a realidades a las que la lengua no suministra un término apropiado (LE GUERN, 1980). Y permite también poner nombre a la realidad a la que aún no

corresponde un término apropiado; permite designar las realidades que no pueden tener un término propio.

Por otra parte, las metáforas nuevas tienen capacidad para definir la realidad, y lo hacen mediante una red coherente de implicaciones, que destacan unas características de la realidad y ocultan otras. La aceptación de la metáfora, que nos fuerza a centrarnos sólo en aquellos aspectos de nuestra experiencia que destacan, nos hace ver las implicaciones de la metáfora como "verdaderas" (LAKOFF y JOHNSON, 1986).

2.3.5 - Partes constitutivas de la Metáfora.

La descripción de las partes de la metáfora que se ha impuesto como clásica, considera que existen dos términos:

- a) El **tenor o tópico**, que describe el asunto que estamos tratando de esclarecer.
- b) El **vehículo**, que es aquel término con el que lo comparamos.

MAYOR (1984) añade un tercer elemento que llama fundamento implícito (y a veces explícito), que son los rasgos en común que tienen el tenor y el vehículo a partir

de la semejanza (rasgos comunes) objetiva o emotiva que se da entre ellos.

En el modelo de ORTONY (1979) se considera la similitud como función del solapamiento de atributos entre los dos términos, así como de los atributos específicos. No obstante, para que una proposición sea metafórica ha de haber dos requisitos adicionales: que el tenor y el vehículo procedan de dominios conceptuales distantes; y que los atributos compartidos tengan distinto grado de prominencia en ambos términos (desequilibrio de atributos); concretamente, que sean muy salientes en el vehículo y relativamente marginales en el tenor.

PAIVIO (1979) destaca cómo en la metáfora una parte de la información se convierte o transfiere desde el vehículo al tópico. La estructura organizacional es crucial para el análisis de la metáfora, porque la estructura determina qué atributos del tópico y del vehículo sería posible aclarar mediante la interrelación metafórica. El tópico requiere un contexto lingüístico para que pueda ser comparado y que los individuos de la comunidad lingüística puedan entenderlo.

Este autor propone como términos claves para el análisis el tópico y el vehículo, porque por definición las características son transportadas al tópico. El vehículo es

importante porque un término concreto proporciona un rápido acceso a una imagen rica en información. El vehículo sirve como clavija conceptual eficiente para la comprensión y la extensión que promueve la recuperación de la imagen, y la información verbal que se cruza con la información originada por el tópico.

En las conclusiones finales de su artículo, propone algunas observaciones informales de las preguntas que hace a sus compañeros de investigación y a los estudiantes graduados, para interpretar una "meta-metáfora" que incluye al comienzo del trabajo "La metáfora es un eclipse solar", pidiéndoles que expresen cómo llegan ellos a la interpretación de la metáfora.

Sugiere la hipótesis de que la función del vehículo como clavija conceptual es necesaria para saber cómo se ha ido procesando el tópico como imagen. La metáfora implica procesos cognitivos y lingüísticos, porque generan conceptos y palabras.

Los elementos claves, por tanto, en la metáfora son el tópico y el vehículo, tanto en su calidad de elementos conceptuales como lingüísticos.

También para VOSNIADOU (1987) la metáfora implica la sustitución de una expresión literal por una no literal.

Una similitud o comparación entre dos términos: el tópic y el término usado metafóricamente, llamado vehículo.

Esta interacción entre los términos, permite que el tópic sea visto desde la perspectiva del conocimiento del vehículo.

2.3.6 - Tipos de Metáforas.

Las numerosas clasificaciones de las metáforas nos subrayan claramente la complejidad de su estructura.

Las metáforas en su clasificación pueden ir: de lo animado a lo animado; de lo inanimado a lo inanimado; de lo animado a lo inanimado, etc. Según diversos criterios pueden clasificarse en: concretas, afectivas y muertas; próximas y alejadas; claras y oscuras; explicativas y afectivas; antropomórficas, de animales, abstractas, concretas y sinestésicas (ULLMANN, 1965).

Una clasificación muy usual es la que agrupa las metáforas en vivas y muertas. LE GUERN (1980) las denomina a estas últimas como desgastadas, por el empleo demasiado frecuente y prolongado de la metáfora. La frecuencia con que se ha empleado la metáfora ha hecho olvidar el sentido primitivo por la desaparición de la imagen asociada.

MILLER (1979) realiza una clasificación de las metáforas con arreglo a los léxicos empleados. Distingue: a) metáforas nominales cuando un concepto nominal es expresado y usado metafóricamente; b) metáforas predicativas cuando un concepto predicado es expresado por una frase predicativa (verbo, frase verbo o adjetivo predicado) que es usada metafóricamente; c) metáfora sentencial, cuando el concepto setencial entero debe ser inferido desde el texto o el contexto.

Dentro de todas las posibles clasificaciones, hemos centrado nuestro trabajo de las metáforas según las han diversificado LAKOFF y JOHNSON. MUNBY (1987) considera este sistema adecuado para el pensamiento de los profesores.

Siguiendo, por tanto, la clasificación de LAKOFF y JOHNSON (1986) las agrupamos en tres tipos:

a) **metáforas orientacionales**; se estructuran linealmente. Tienen que ver con la orientación espacial y surgen del funcionamiento del cuerpo en el medio físico. Por su significado tienen especial importancia en el contexto educativo. El aula es una situación con unas coordenadas espacio-tiempo, y por eso muchas de las metáforas de los profesores tienen que ver con la orientación espacial y temporal; suponen una relación con el medio y tienen que ver con nuestra experiencia física y cultural. Estar alegre

se expresa con la idea de estar arriba y triste se dice estar por los suelos. El futuro está delante y el pasado detrás. En la relación profesor-alumno se asigna un significado a los de atrás y a los de delante, incluso cuando el profesor se dirige a la clase, la situación y localización espacial de los alumnos está llena de significados espaciales: "aquella esquina no participa"; "girar, en la actividad"; "centrar la clase"; "desviar el asunto hacia otro lado".

b) **Metáforas ontológicas**; entender nuestras experiencias en términos de objetos y substancias, sobre algo que carece de dicho status de forma inherente, y por tanto podemos referirnos a ellas, categorizarlas, agruparlas y cuantificarlas y de esta manera razonar sobre ellas (LAKOFF y JOHNSON 1986). El lenguaje es un instrumento, es una metáfora que nos permite entender perfectamente las funciones que cumple en nuestra vida de comunicación y en la enseñanza, en la cual es un elemento fundamental.

En este campo son fundamentales las metáforas que se refieren al pensamiento, la enseñanza, el aprendizaje, que son realidades que no son objetos y por lo tanto no las podemos manipular y cuantificar, por ello solemos emplear metáforas de este tipo. Son clásicas las siguientes: "la mente es un recipiente"; "la mente es una máquina"; "las

teorías son edificios".

c) **Metáforas estructurales**; se trata de utilizar un concepto muy estructurado y claramente delineado para estructurar otro. Implican la estructuración de un tipo de experiencia o actividad. Nos permiten mucho más que orientar conceptos, o referirnos a ellos. Por ejemplo: "Comprender es ver".

2.3.7 - Procesos Cognitivos implicados en la Metáfora.

La metáfora es un hecho lingüístico, pero también es un hecho conceptual. Por medio de ella expresamos el conocimiento que tenemos del mundo. El procesamiento de la metáfora requiere una serie de elementos.

Según ORTONY (1979), el conocimiento de la realidad es ocasionado por la percepción, el lenguaje y la memoria. Surge de la interacción con el contexto en el que se presenta y con el conocimiento preexistente del saber. El mundo objetivo no es directamente accesible pero es construido en la base de las influencias encerradas en el pensamiento humano y el lenguaje. En esta visión lenguaje, percepción y conocimiento son interdependientes.

Para SCHON (1979), las personas pensamos acerca de las cosas, tomamos sentido de la realidad y situamos los problemas. Las metáforas se refieren a una forma de mirar la realidad y a una cierta clase de procesos, por los cuales nuevas perspectivas del mundo entran en nuestra existencia. La metáfora generativa llega a ser un instrumento de análisis crítico de la política social en cuanto, que la estructura del problema a menudo depende de la metáfora que empleamos. La forma en la que componemos los problemas sociales determinan ambas clases de objetivos y valores que tratamos de realizar.

El trabajo de la metáfora es cognitivo y pretende determinar la riqueza de las características y las relaciones que han sido encontradas en la situación concreta. Opera, además, una reestructuración de las características. Los procesos que se llevan a cabo intentan una situación diferente y formas contrapuestas de ver el mundo, reagrupando, reordenando, renombrando, elementos y relaciones, seleccionando nuevas categorías derivadas de la observación que se realiza sobre la situación. En la figura 5 representamos el proceso de las metáforas.

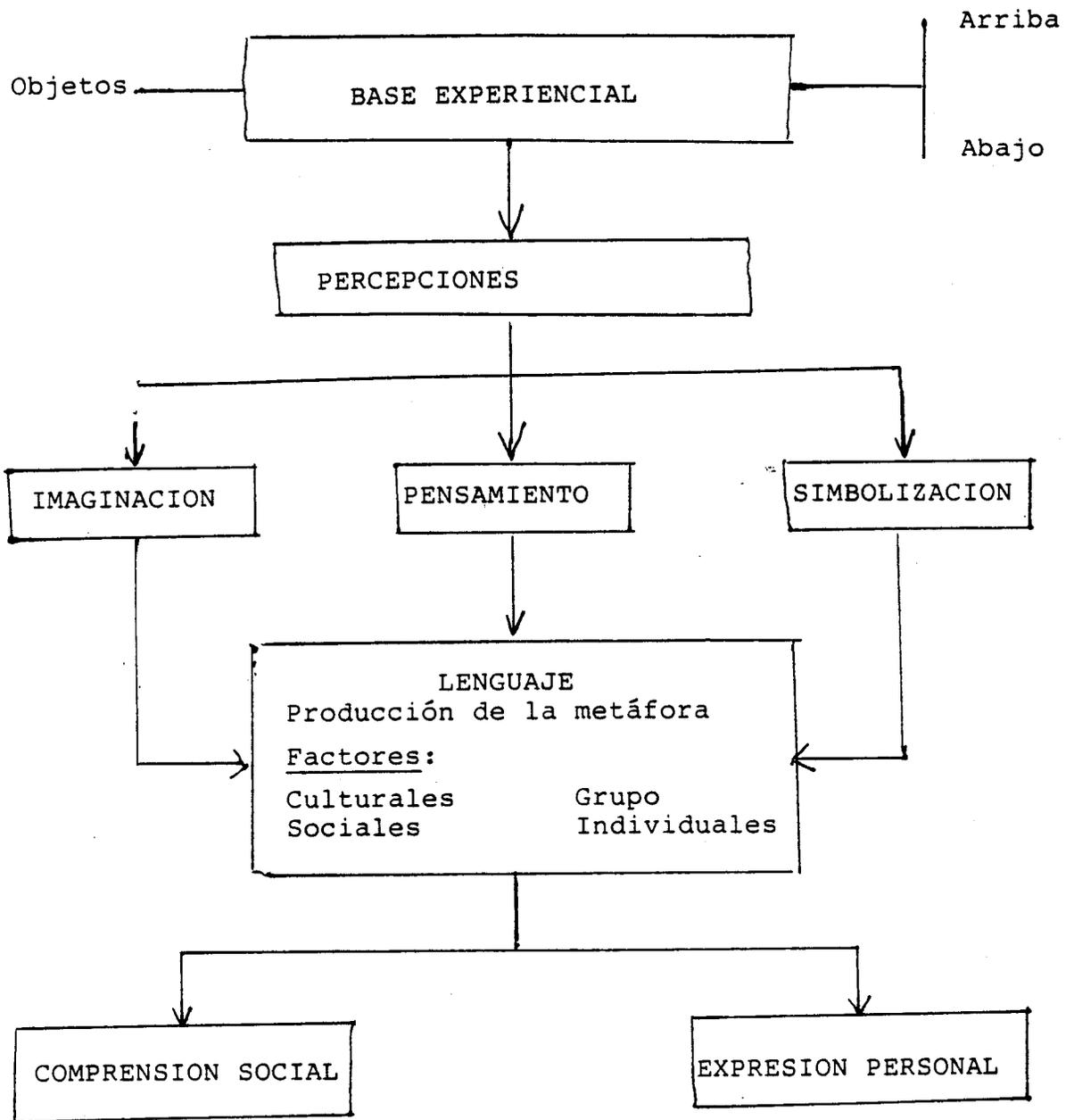


Figura 5 - Proceso de las Metáforas

Las metáforas vienen a expresar los conceptos mediante los que vivimos, así éstas definen el mundo conceptual del profesor, y juegan un papel importante en la definición de nuestras realidades cotidianas. Las metáforas tienen una base experiencial, surgen de una inserción en un determinado contexto de algo que pertenece a otro. El mismo lenguaje con el que manifestamos nuestros pensamientos tiene ya metáforas incorporadas desde las concepciones culturales que han surgido en las experiencias de los pueblos.

Las metáforas parten de la EXPERIENCIA PERSONAL, como forma única de vivir una situación. Son importantes para el estudio del conocimiento práctico de los profesores, ya que éste surge de una forma peculiar de vivir esta situación profesional.

LAKOFF y JOHNSON (1987) apoyan una afirmación que hace tiempo sostienen:

"Los conceptos metafóricos se basan en complejas gestalts experienciales. Para poder ver qué es lo que significa para una metáfora con la forma A es B estar basada en una gestalt compleja, necesitamos ver qué es lo que significa para los constituyentes A y B estar basados en una gestalt. Una gestalt experiencial es una estructura multidimensional que surge de forma completa dentro de la experiencia natural. Una metáfora puede servir como vehículo para comprender un concepto tan sólo en virtud de su base experiencial. Describir las metáforas como casos aislados, es ignorar el hecho de que ninguna metáfora puede

comprenderse ni, incluso, ser representada de forma adecuada independiente de su base experiencial".

La base experiencial viene determinada por las coordenadas espacio-temporales, los objetos que vamos encontrando en nuestro mundo profesional, pero también por los conceptos y estructuras que han ido confirmando nuestro modo de pensar y hacer de una manera determinada. Los canales sensoriales por los que nos enfrentamos a la realidad, por los cuales tomamos conciencia de nuestro ser en el mundo, nos permiten ir descubriendo nuestra propia percepción y concepción de la situación.

Podemos considerar la metáfora como una vía excelente para explorar las relaciones entre percepción y lenguaje; JOHNSON y MALGADY (1980), citados por MAYOR (1984), adoptan una perspectiva contextualista que permite describir un sistema de rasgos que se apoya en la relevancia de los factores situacionales. Para estos autores, el conocimiento se origina en la experiencia perceptual de los individuos. Cuando éstos encuentran una metáfora, el proceso de interpretarla y comprenderla implica la experiencia de un contexto perceptual apropiado, puesto que las diversas unidades lingüísticas no tienen significado en sí mismas, sino que están asociadas a un conjunto de significados posibles que pueden actualizarse o no por un individuo determinado. Cuando se

pregunta por las propiedades comunes al tópico y al vehículo, la gente enuncia esencialmente propiedades de los contextos. En términos de BLACK (1966, p.54):

"La metáfora es un sistema de cosas, y funciona aplicando al asunto principal un sistema de implicaciones acompañantes. La metáfora selecciona, acentúa, suprime y organiza los rasgos característicos del asunto principal. Implica, por tanto, desplazamientos de significados de ciertas palabras pertenecientes a la misma familia o sistema".

DE VEGA (1984) piensa que las metáforas permitirían colonizar conceptualmente un dominio de fenómenos relativamente desconocido asimilándolo a un sistema conceptual bien articulado, primitivamente diseñado para otro dominio. Los eventos y relaciones de carácter mental y del mundo social son especialmente complejos e inaccesibles a la observación directa. Por esta razón, probablemente la mayoría de las metáforas describen fenómenos de estos dominios apoyándose en conceptos perceptivos (el dominio bien conocido y articulado). Con anterioridad, PETRIE (1979) explicaba que la metáfora representa un puente entre el esquema conceptual y representacional, y el esquema de la materia no familiar que debe ser aprendida por el alumno. Dice ser un tipo de triangulación del pensamiento y de la actividad que puede ser aprendida por una serie de repeticiones, desde una forma de concebir la situación a otra diferente.

La PERCEPCION supone una relación con la situación. Estas percepciones nos llevan al mundo del pensamiento como capacidad de manejar símbolos. Y entonces, las unidades lingüísticas no tienen significado por sí mismas sino que están asociadas a un contexto.

Las metáforas son instrumentos para dibujar las implicaciones basadas en la percepción de analogías de estructura entre dos temas u objetos que proceden de dominios diferentes. Introduce algún cambio en el mundo que incluye la proposición y los pensamientos que expresa. Es una nueva inserción en el mundo de una nueva muestra de conocimiento. Puede generar un nuevo conocimiento (BLACK, 1978).

PAIVIO (1979) considera la metáfora como un acercamiento mediacional en el mismo sentido de los procesos que median entre las reacciones de similitud relacional e integración implicadas en la comprensión y producción de la metáfora.

Para MILLER (1979) la metáfora presenta un problema aperceptivo. Crea una tensión entre nuestra concepción del mundo real y nuestra concepción del mundo que está en la mente del que construye la metáfora, en orden a ser capaz de tomar tanto como sea posible lo que nosotros conocemos acerca de la situación real, intentamos sintetizar un

concepto tan cercano como sea posible. Intentamos añadir la información metafórica de tal forma que el conflicto perceptivo no altere nuestra propia concepción del mundo.

En cambio, EISNER (1987) concibe que la oportunidad de usar una forma de representación puede generar ideas por lo menos de dos maneras; en primer lugar, la oportunidad de actuar sobre un material le motiva a uno a PENSAR. Son innumerables las ideas desarrolladas por la necesidad de presentar o explicar unas determinadas concepciones en una reunión profesional, o de cumplir con un plazo de entrega. Las exigencias de la ocasión motivan la creación. En segundo lugar la obra a producir nunca se concibe por entero antes de la acción. El proceso de trabajar con una forma de representación aclara, confiere detalles, proporciona material sobre el que pueden trabajarse las ideas y efectuar nuevos pensamientos.

También se ha investigado cómo trabaja la MEMORIA con metáforas. PAIVIO (1979) cree que las imágenes contribuyen específicamente a acelerar el acceso a la memoria a largo plazo y da flexibilidad en la búsqueda de información que sería proporcionada en la base de la interpretación de la metáfora.

KINCADE y otros (1982), al tratar de estudiar la influencia de la metáfora en el aprendizaje de textos,

demonstraron que los niños recordaban mas información de carácter metafórico. Y MCCABE, en un estudio de 1980, planteó la hipótesis de que la memoria para la metáfora era un función de la estructura de la metáfora misma. Los resultados indican que la memoria de la metáfora es relativa a la estructura pero no a la cualidad, similitud conceptual o comprensibilidad. Los términos metafóricos (vehículos) son más efectivos en el recuerdo de los sujetos que las cosas con las que son comparadas (tenor), que viceversa. Sugiere por tanto que los vehículos proporcionan el esquema y que los tenores son asimilados de esta manera.

En esta misma línea podemos encuadrar el estudio de PETRUN y BELMORE (1981). Examinaron los diferentes procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de sentencias metafóricas y literales. A través de un test de sentencias, los sujetos eran instruidos en la tarea de comprender el significado de cada sentencia. Los sujetos indicaban que las metáforas requerían más atención para su comprensión, pero, sin embargo, eran más fácilmente rememoradas que las sentencias literales.

La producción y comprensión de la metáfora requiere procesos cognitivos; es una cuestión que nadie pone en duda. Sin embargo los procesos básicos implicados pueden ser IMAGINATIVOS y creativos. KLEIN (1985) nos propone cómo

el uso de la metáfora ofrece considerables promesas en el mundo científico para el pensamiento creativo, que produce importantes conceptos y desarrolla nuevas metodologías. Al igual que HOUSE (1983) al hacer un análisis de la concepción científica: llega a la conclusión del gran papel de la metáfora en todo el proceso de pensamiento en la nueva concepción de la ciencia.

Más preciso es STIGHT (1979), quien considera la metáfora como un instrumento del pensamiento. Propone una doble función: una natural e intuitiva, y la otra metacognitiva que sirve como medio para la resolución de problemas creativos. Extiende nuestras capacidades para percibir relaciones en un dominio perceptual concibiendo las relaciones en el dominio conceptual y creando un conocimiento nuevo, o por lo menos, una nueva perspectiva en la percepción de la realidad.

VOSNIADOU (1987) hace una revisión de recientes trabajos sobre la adquisición del conocimiento. El mecanismo de un nuevo conocimiento en un esquema existente de algún dominio puede ser muy bien un mecanismo de reestructuración. Una forma de conocimiento viejo puede ser dada para la construcción de un nuevo esquema. El uso espontáneo de la metáfora es un poderoso mecanismo para la construcción teórica de la ciencia. Resume la autora que los procesos de conocimiento pueden ser conceptualizados

implicando diferentes tipos de cambio; algunos requieren el enriquecimiento de estructuras de conocimiento existentes y otros la creación de nuevas estructuras.

Ya MAYOR en 1984 apuntaba que el procesamiento cognitivo de la metáfora incluye la cooperación de toda una serie de procesos y subprocesos -percepción, imágenes, lenguaje, memoria-, la utilización de mecanismos asociativos y de búsqueda activa, así como el recurso a procedimientos habituales e incluso automáticos, y a estrategias específicas.

Nosotros creemos que las dimensiones más importantes para manejar o interpretar las metáforas se pueden ordenar en dos: en una se representan los procesos cognitivos básicos (con dos modos de equiparación y dos de cambio semántico); en la otra se representan los elementos (rasgos) o estructuras y la tensión producida por la similitud y disimilitud entre el tenor y el vehículo, en tanto que fundamento de las metáforas.

La producción de la metáfora se halla sujeta también a factores culturales, sociales, de grupo, e individuales. Interpretar la metáfora es entrar en un mundo de significados, y por eso es necesaria la referencia a todos estos factores.

En última instancia el fenómeno de la metáfora tiene dos dimensiones: la expresión personal del sujeto de su propia realidad, y la comprensión social sin la cual no podría llegar a una comunicación con su propio ambiente.

El conocimiento práctico de los profesores podría partir de estos elementos, expresión personal y comprensión social, hasta llegar a revisar el proceso que le llevó a tal formulación; o bien desde su experiencia concreta tratar de seguir el camino de elaboración de las metáforas, tratando de identificar los factores más influyentes.

2.3.8 - Revisión de investigaciones empíricas sobre metáfora.

El tema de la metáfora, como cualquier otro, puede tener diferentes planteamientos, o estudiar diversos aspectos de un mismo fenómeno.

La idea central es que la metáfora es el resultado de una construcción de la mente en la que intervienen diversos factores. Es una interacción de información con el contexto.

También a diversos especialistas les interesa el

tema: antropólogos, filósofos, sociólogos, lingüistas, y psicólogos. Asimismo a la filosofía de la ciencia y a la teoría lingüística.

Por ello aparece una diversidad de enfoques. Hemos agrupado los trabajos según aspectos del tema que presentan.

2.3.8.1 - Comprensión de la metáfora por los escolares.

END (1984) hace un revisión de algunos estudios sobre la comprensión de la metáfora, que constantemente ha sido una preocupación en recientes investigaciones, en parte porque promete contribuir más a la comprensión del lenguaje en general, y más específicamente al lenguaje figurativo en particular. Las metáforas son únicas en este sentido porque pueden estudiar ambos, el sentido literal y el figurativo del lenguaje.

Algunos trabajos se centran en los procesos de comprensión de la metáfora como el de YARBROUGH y BLAUBERGS (1980), investigaron el procesamiento de la metáfora. Estudiaron a un grupo de 82 estudiantes, los cuales escuchaban unas lecturas grabadas que contenían metáforas. En unas lecturas las metáforas eran presentadas en un

contexto significativo y en otras fuera de contexto. En los resultados los sujetos daban una estimación más alta para la condición de metáfora en contexto.

En cambio PETRUN y BELMORE (1981) realizaron un estudio en el que investigaron las diferencias de procesamiento entre la versión metafórica y la literal de alguna sentencia. El objetivo era comparar el procesamiento de sentencias metafóricas y no metafóricas, y examinar las consecuencias de tales sentencias para el funcionamiento de la memoria. Los resultados indicaron mayor esfuerzo para analizar el significado de un metáfora que para una sentencia literal, sin embargo una sentencia es rememorada mejor cuando el significado era metafórico. También STERNBERG (1980) realizó una serie de experimentos para probar el procesamiento de la información en la comprensión de la metáfora. Concluyó que la identidad de los términos de la analogía oculta en la metáfora, y la naturaleza de la interacción entre tenor y vehículo, incrementan la idoneidad y comprensibilidad de la metáfora. JONES (1984) argumenta que la comprensión de la metáfora depende de la comprensión de las similitudes y diferencias de las características semánticas representadas en ambos lados de la ecuación metafórica. Sugiere que la inexperiencia poética de los lectores es incapaz de analizar esta característica semántica.

Otros trabajos examinan los factores cognitivos y lingüísticos que influyen en la comprensión de la metáfora por los niños, como el de CERBIN (1982) realizado sobre una muestra de 72 niños de preescolar. Se preguntaba a los niños sobre pares de palabras en declaraciones que variaban en rasgos directos o indirectos. Los resultados indicaban que los niños eran sensibles a las formas lingüísticas que estaban basadas en metáforas típicas.

VOSNIADOU (1985) indica que la forma lingüística de una expresión no literal y el contexto en el que ocurre pueden influir mucho en los éxitos o fracasos de los niños al atribuir significado a expresiones figurativas. Los experimentos han demostrado que algunas expresiones metafóricas pueden ser entendidas por los escolares cuando están expresadas en una forma lingüística familiar a ellos, porque en el conocimiento de los niños la información contextual es necesaria para que asignen significado a una producción lingüística. Los resultados demuestran que lo que importa no es tanto si una sentencia metafórica es expresada como un símil o una metáfora, o si es más o menos difícil, sino que el nivel de dificultad viene expresado por la relación entre la información contextual y la producción lingüística, que puede afectar al proceso de información como parte importante de la tarea de comprensión de la sentencia metafórica.

En esta línea hemos encontrado a BOUNTROGIANNI (1984), que pretende estudiar la comprensión de la metáfora en diferentes contextos culturales. Compara dos grupos de niños de diferentes culturas, pero con una común experiencia escolar aplicando dos tests de metáfora: "The Metaphor Triads Task (MTT)"; y "Proverbs Test". RADENCICH y BALDWIN (1985) indican la contribución del vocabulario global y el conocimiento específico para la comprensión de la metáfora. Los resultados indican que el conocimiento específico es el mejor predictor de la interpretación metafórica.

Hay también trabajos que se centran en el estudio de la producción de la metáfora. Para CONNOR (1985) es necesario llegar a comprender cómo se produce el lenguaje metafórico. En su estudio, los tópicos eran presentados a través de dibujos y también verbalmente. Los resultados indican que los sujetos suministran más metáforas con la información pictorial que con las verbales. El rango también era influido por el objeto comunicativo. Les gustaba más hacer comparaciones acerca de objetos y plantas que de figuras humanas y de animales. Estos resultados nos indican la importancia de la información perceptual en la producción del lenguaje figurativo.

Y GELLER (1984), que describe el proceso de

producción de la metáfora y la comprensión por los estudiantes, ofrece una guía para la exploración de la metáfora en los programas de escuela elemental.

ANDERSON (1986) propone la **enseñanza** de la metáfora como un modo de pensamiento, y señala que es una importante función de la escuela, especialmente de la clase de inglés. Es importante el papel que se le da en la clase a la metáfora, tanto la heurística como la retórica. Los profesores deben ser conscientes del fundamento teórico del uso de las estructuras del pensamiento verbal metafórico para el desarrollo tanto de las destrezas del lenguaje como del pensamiento verbal en los jóvenes. En la clase de inglés, los ejercicios metafóricos pueden ayudar a los estudiantes no sólo en el cómo construir metáforas, sino también en el pensamiento metafórico. La relación entre pensamiento metafórico y el análisis de la literatura en la escuela ya fue planteado en 1981 por BLAKE, quien propuso un método para ayudar a los alumnos a la comprensión de la metáfora.

Parece estar aceptado que a partir de la enseñanza de la literatura el pensamiento se orienta hacia la metáfora. Pero aún más, REYNOLDS (1982) demuestra que los escritos donde aparecían metáforas eran más fáciles de recordar que las frases que tenían sentido literal.

En otra línea, DENT (1982) estudia la interrelación entre la habilidad para comprender la similitud metafórica no verbal y la habilidad para producir metáforas verbales. Se les presentaba a los estudiantes un material filmado en el que se mostraban similitudes literales y metafóricas. Demuestra que la similitud, novedad y comprensibilidad, correlacionan significativamente con la facilidad de la producción de la metáfora.

Por otra parte HITTLEMAN (1983), partiendo del principio de que la comprensión humana es en gran parte de naturaleza metafórica, estudia el éxito de los niños en la interpretación metafórica que parece depender del desarrollo cognitivo. Los niños comienzan haciendo comparaciones basadas en similitudes físicas, gradualmente van comparando cualidades psicológicas y abstractas. Los procedimientos instruccionales para desarrollar destrezas en los estudiantes, incluyen la denominación y ejercicios clasificatorios, trabajos con ambigüedades situacionales, uso de metonimia, y atención a los efectos que la función de las palabras tienen en una sentencia para su significado.

Y no son estudios aislados. Un grupo de profesores asociados a un proyecto en New Jersey, el proyecto THISTLE (destrezas del pensamiento en la enseñanza y el

aprendizaje), investigaron el pensamiento metafórico: exploraron el significado de la metáfora en el lenguaje cotidiano; analizaron metáforas formales de su propia área subjetiva; crearon sus propias metáforas, primero conceptos familiares y después abstractos; creaban metáforas para conceptos subjetivos y evaluaban las metáforas finales en discusiones generales en clase. El experimento puso de manifiesto que el pensamiento metafórico es particularmente útil en el desarrollo de las destrezas del pensamiento crítico (BARRELL, 1984).

Varios trabajos estudian la evolución de la comprensión metafórica en los niños. Así BRODERICK (1984) investiga el desarrollo de la habilidad de los niños para relacionar conceptos y comprender las metáforas. Los niños reflejaban una tendencia general a incrementar con la edad y el entrenamiento la comprensión de la metáfora. VOSNIADOU (1986) dice que la comprensión metafórica comienza en los años preescolares y asegura que parte de este proceso es continuo y aumenta con la edad. El niño puede llegar a dominar una gran variedad de dominios metafóricos. Y HITTLEMAN (1983) apunta que las metáforas aparecen en el habla temprana de los niños y aumenta en frecuencia hasta los años anteriores a la escuela elemental. En la adolescencia el uso de la metáfora nuevamente se incrementa.

GALDA (1981), examina la comprensión de la metáfora en niños desde 4 años a 15 y apunta que la profundidad de la comprensión y la habilidad para explicar las estructuras metafóricas aumenta con la edad.

Resultados parecidos obtienen KINCADE y otros (1982). Desarrollan el tema de los efectos de la edad en la comprensión de la información metafórica y demuestran que los sujetos de quinto daban más información que los de segundo.

También GENTNER y STUART (1984) comentan que el aumento de respuestas significativas se incrementa con la edad.

WATERS (1984) concibe la metáfora como una parte importante del lenguaje cotidiano; constata que los niños usan expresiones que son metafóricas en el estadio más temprano del desarrollo, y considera la metáfora como un elemento importante para estudiar y comprender la cultura de un grupo humano. El rol del profesor en la enseñanza de la metáfora incluye su propia comprensión de la metáfora, desarrollando el vocabulario de sus estudiantes y enriqueciendo su conocimiento objetivo y experiencia del mundo. Su opinión es que las revistas, la literatura y la poesía debían también ayudar a los niños a explorar el lenguaje. En esta línea RITTENHOUSE (1986) muestra un

ejercicio práctico que presenta a los estudiantes para reconocer metáforas en una actividad que contiene 38 historias cortas, acompañadas de ilustraciones y una interpretación metafórica resumida en una sentencia final.

SILTANE y HOSMAN (1986) presentan el estudio de la metáfora en cuanto comprensión y elaboración cognitiva. Los resultados se discuten en términos de dificultad de la metáfora, tipo de contexto y poder de manipulación. Consideran importante en la elaboración de los resultados las diferencias de edad que comprendían a niños de 6 a 12 años. Las metáforas se presentaban en una historia de 60 a 100 palabras. Las respuestas de los niños eran codificadas indicando tipo de comprensión: perceptual o conceptual, o bien combinadas perceptual-conceptual.

Hay autores que se han preocupado por las relaciones entre **comprensión metafórica y deficiencias auditivas**. Como ejemplo podemos citar a IRAN-NEJAD (1980, 1981), que presenta los resultados de dos experimentos en torno a la comprensión de la metáfora en niños sordos, a los que se les presentaban varias historietas cortas y eran instruidos para que completasen la historia. La conclusión era que los niños sordos no han sufrido una especial deficiencia asociada con la comprensión de la metáfora.

Asimismo, RITTENHOUSE y STEARNS (1982) presentan los resultados de una investigación específica para un programa de instrucción de niños sordos de diez años, y concluyen que éstos son capaces de comprender el lenguaje metafórico con regularidad.

BARTOLI (1985) realiza su investigación con niños con problemas de aprendizaje para descubrir, desde sus narraciones, en qué forma ellos eran incapaces y en qué forma eran competentes con el lenguaje. Prueba la teoría de la mente narrativa si sus historias son interpretadas desde las metáforas de sus vidas.

THOMPSON (1986) estudia el tema de la comprensión de la metáfora con estudiantes normales de junior high school. Ofrece la explicación de los procesos de comparación que suponen la comprensión metafórica. STEPHEN (1986) apoya también la idea de la importancia de los procesos de comparación en la comprensión de la metáfora.

FLODEN (1986) critica el proceso de aprendizaje cognitivo basado en la teoría biológica de Piaget de asimilación y acomodación, intentando introducir una nueva proveniente del mundo de la cibernética: la metáfora del sistema de control. En este modelo el aprendizaje es producido por inputs sensoriales apoyados en un conjunto existente de esquemas conceptuales.

MACDONALD y MACDONALD (1983) opinan que la metáfora es una importante forma de compactar ideas, explicar las abstractas en una forma concreta y de esta manera hacer el lenguaje interesante y sugerente. Creen necesario el uso de la metáfora en el aprendizaje de una segunda lengua.

Y puesto que el tema de la metáfora en la escuela se percibe como altamente formativo, GEIGER (1983) estudia tres aspectos del discurso: el universo analógico o metafórico, desde el cual presentamos palabras, cosas y relaciones (llamadas vehículo); el universo contextual en el cual la analogía es usada (llamado tópico); y el metauniverso, o universo comprensivo, del cual toman los anteriores su significado (llamado rasgo). Y presenta un método para el análisis de todo ese complejo usando un diagrama que sirve como estructura o aparato para la elaboración de relaciones relevantes (el metauniverso) e incluye especies analógicas y contextuales. El análisis de una metáfora es un microproceso de composición que conduce a incrementar la exactitud semántica y proporciona una conciencia de la importancia de la metáfora en la especie humana, ayudando así al estudiante a trascender los límites precisos de las disciplinas escolares. Aplica este análisis a la metáfora de "Hamlet".

2.3.8.2 - Metáfora y contexto.

Este estudio de GEIGER, al presentar esos tres mundos, nos introduce en el aspecto del contexto del que de alguna manera han ido saliendo algunas sugerencias. Así VOSNIADOU (1985) afirma que el contexto en el cual ocurren los hechos y la expresión no literal puede influir mucho en los éxitos y fracasos de los niños. Ha demostrado que el conocimiento limitado de los niños depende profundamente de la información contextual. Los experimentos, dice ella, han demostrado que lo que importa no es tanto si el lenguaje es metafórico o no, sino su relación con el medio familiar del niño.

Otro autor que se preocupa del tema de la metáfora en relación con el contexto cultural es TING-TOONEY (1983). Busca las raíces metafóricas y realiza un estudio intercultural. Considera que la investigación intercultural es una actividad útil y racional. La estructura del conocimiento puede ser aplicada a situaciones particulares dentro de estructuras de cultura local.

En este sentido FEASLEY (1983) presenta un estudio de la TV comercial que lleva a la audiencia -a través de símbolos, metáforas y mitos, arraigados en nuestra cultura- a desarrollar sentimientos y emociones; los anuncios por una parte presentan la representación de un producto, pero

por otra tienen un significado en relación con el contexto en el cual se emite. También se diría que la TV comercial actúa como una metáfora. Los anuncios son realmente símbolos, de una cultura particular en la cual se inscriben, para comunicar algo acerca de nosotros o de nuestra herencia cultural, por eso el autor desarrolla el estudio de ciertos anuncios y busca su relación con mitos o símbolos culturales.

Y en la misma línea, también, podemos comentar el trabajo de PEDERSEN (1981) que estudia el significado simbólico expresado por el lenguaje chino, y que es útil para la comprensión de la cultura china. Las metáforas implícitas en los caracteres chinos presentan descripciones pictográficas que facilitan el situar los símbolos en un contexto cultural. Todo lenguaje depende del contexto cultural en el que se inscribe. La persona y su conducta es vista en un contexto característico, a través de una serie de historias que ilustran conceptos abstractos y establecen el contexto de su significado. Hace una relación entre la tradición china y las culturas que hablan inglés, y los valores que desarrollan en la educación de los niños.

Abundando en esta idea, citamos el trabajo de YARBROUGH y BLAUBERGS (1980) en el que muestran cómo los sujetos de su estudio daban más alta estimación para

paráfrasis con la condición "en contexto", en vez de con la condición "fuera de contexto". NORRMAN en 1978 ya citaba ejemplos referentes, en general, a que el origen de las metáforas es de carácter arbitrario. Da ejemplos de productos de la naturaleza (melón, calabaza) que usamos para comparaciones sobre características de la persona (vigor, apariencia). En varios contextos estas comparaciones no tienen el mismo significado, por el valor que se asigna a estos productos y también por el tipo de plantas que existan en dicho escenario cultural.

Por ello, MILBURN (1984) discute las dificultades de aplicación de las metáforas en la transferencia del significado desde una educación humanista en un contexto que no sea familiar con la fuente original.

2.3.8.3 - Pruebas para la evaluación de la metáfora en la enseñanza.

Los procedimientos de estudio en lo relativo a la comprensión de la metáfora se refieren a pruebas donde el sujeto pueda valorar su significado. Vamos a presentar en resumen algunos procedimientos de trabajo con la metáforas. El material que se utiliza casi siempre es el mismo; teniendo en cuenta los diferentes objetivos del trabajo.

pueden ser historias, frases, dibujos, viñetas, etc. Por ejemplo, PETRUN y BELMORE (1981) presentaban 96 items de sentencias a los estudiantes. Los sujetos eran instruidos en que su primera tarea era comprender la sentencia, luego tenían que hacer un juicio sobre si/no era significativa. Los sujetos eran preguntados sobre qué metáforas les habían resultado más difíciles para su comprensión.

CATRON (1982) utiliza el siguiente procedimiento para entrenar a los estudiantes en la metáfora y otras figuras:

- a) Descripción de un artefacto utilizando símiles.
- b) Definición de un principio técnico, exigiendo a los estudiantes elegir un principio de su respectiva disciplina. Desarrollar y ampliar la definición para un lector laico en el tema, utilizando metáforas.
- c) Descripción de un mecanismo o procedimiento.
- d) Instrucciones para el montaje de diseños geométricos, de modo que el lector, ajustando sus piezas, llegue al diseño geométrico original.

CONGLETON (1982) presenta una escala para medir la complejidad metafórica, en orden a ayudar a los profesores. Presenta dos partes: el desarrollo de un cuestionario para determinar la complejidad metafórica; y pruebas para la legitimación del instrumento y el desarrollo de la escala

de complejidad metafórica de las respuestas.

Otros trabajos utilizan el dibujo como material de la prueba. Así CONNOR (1982) hace un estudio de 64 niños de quinto y sexto. La tarea consistía en ver 12 pares de dibujos presentados metafóricamente desde el Metaphoric Triads Task (MTT) que era contado en sentencias escritas, precisando cuándo un dibujo era parecido a otro. Seleccionaban dos dibujos que eran expuestos en la parte delantera de la clase. Un miembro de cada par era designado al azar como A y otro como B. Los niños eran seleccionados en dos grupos, el A y el B.

A veces, el material es mixto; este es el caso de la prueba utilizada por CONNOR y JOHNSON (1985) para evaluar la producción del lenguaje. Trabajan con 129 estudiantes de college. Se les presentan 16 tópicos (dibujo, verbal, o ambos). Los estudiantes tenían que escribir las comparaciones y luego eran preguntados sobre la dificultad y satisfacción en la tarea.

2.3.8.4 - Metáfora y creatividad.

Un aspecto importante, que ha preocupado a diversos autores, es el relativo al pensamiento creativo y su relación con la metáfora, que sirve de base para la

transformación del pensamiento en símbolos. Apunta MIALL (1983) que es el núcleo para la comprensión de la creatividad. Realizando un examen introspectivo de artistas y científicos en sus procesos creativos, sugiere que la determinación de las causas de transformación del material en pensamiento es la clave para la comprensión de la creatividad. Un problema similar subyace al proceso transformacional de la comprensión de la metáfora. La naturaleza del pensamiento proporciona evidencias para la transformación bajo el impacto de las anomalías experienciales. Dedicó un espacio en su artículo al papel de las actitudes y los estados afectivos en el pensamiento, y dice que una teoría adecuada de la creatividad debe responder a otras investigaciones de las características anticipatorias del afecto, que también ocupa un papel importante en la metáfora.

Según THOMPSON (1986), la metáfora es un excelente camino para generar nuevas ideas y buscar soluciones a los problemas nuevos. La metáfora presenta una gran motivación para la creación, la libertad y la alegría, y un sistema de apoyo mutuo a la nueva organización del material mental, que puede pertenecer a distintos campos de la cultura:

BUMP (1985) plantea la relación entre metáfora y creatividad en los escritos científicos y se queja de la

resistencia a la creatividad en los informes técnicos. Sugiere que los estudiantes deben familiarizarse con el papel de la metáfora en la creatividad científica. En este sentido CATRON (1982) afirma que las metáforas y otras figuras pueden proporcionar a los escritos técnicas y estrategias alternativas para hacer las cosas "cognoscibles" y "visibles", en el sentido más literal, a los estudiantes. Y ATTWOOD (1986) también plantea el problema de la traslación del texto en los escritos científicos y el valor de la terminología especial para la traslación de las metáforas.

Para KLEIN (1985) el uso de las metáforas ofrece considerables promesas en las disciplinas científicas para las perspectivas del pensamiento creativo, atrayendo la atención a importantes conceptos y principios, y desarrollando nuevos métodos. Hace una alusión a la **práctica arquitectónica** como una metáfora para el desarrollo de los programas sociales. Juzga el éxito del proceso de diseño arquitectónico para la comprensión del contexto y la creación de una forma apropiada, extendiendo la metáfora a la evaluación del programa, que, como la arquitectura, tiene funcionalidad práctica, medio creativo y objetivos simbólicos.

Por supuesto, está presente el mundo del **arte**.

SCHON (1987) considera la profesionalidad artística como un modelo para la de la enseñanza. Los modelos de diseño son presentados como un ejemplo para la reflexión en la acción de los profesores.

Algunos autores, al estudiar el problema de los procesos cognitivos implicados en la metáfora y relacionar este tema con las imágenes, se encuentran con imágenes verbales, pero también espaciales; incluso se llega a considerar, en algún estudio clásico, que la imagen y la percepción poseen similitudes funcionales. Recientemente en el área de la Psicología Cognitiva hay una línea de investigación, que podríamos llamar estudios de conocimiento ambiental, en los que se intenta descubrir las propiedades estructurales y los procesos subyacentes a las imágenes, referidas al conocimiento que tenemos las personas sobre el entorno, y aquí nos encontramos con una metáfora geográfica, ya que se trata de describir con los llamados mapas cognitivos. Este término fue acuñado por TOLMAN (1940). Es claro que esta metáfora es acertada, ya que la representación interna que nos permite orientarnos en nuestro ambiente es análoga a un mapa. También los procesos de conocimiento referidos a la metáfora encuentran cierta correspondencia con los mapas cognitivos, pueden ser tomados como simulaciones de la organización cognitiva del espacio (los mapas que tenemos en la cabeza), la cual es

producto de la actividad del sujeto. El entorno puede ser cualquier cosa, pero solo podemos conocer aquello que percibimos y pensamos que es, o lo que otros nos informan que es, sea mediante el lenguaje o a través de otros medios.

Esta idea es aplicada por GENTNER (1980), el cual propone una caracterización estructural de la analogía de la ciencia, como poderosas ayudas para el razonamiento, señalando que las metáforas complejas son tratadas como estructuras "mapping" entre dominios. Pocos años después (GENTNER y STUART, 1984), investiga el cambio en la fluidez de los niños en la interpretación de la metáfora, la considera como fruto de una comprensión implícita. Y en 1986 expone la teoría de la estructura "mapping" como una forma de analogía caracterizada por ciertas clases de metáforas. La afirmación central de este artículo es que toda analogía, y las metáforas también, es fundamentalmente una estructura de relaciones mapping de un dominio a otro. Los resultados de las interpretaciones de las metáforas, realizados por los sujetos del estudio, demostraban que las metáforas encontradas como más apropiadas estaban basadas en la extensión que ellos descubrían en un sistema relacional del mapa base del objeto que se consideraba muestra para la descripción. Uno de los aspectos importantes de la metáfora es la relación espacial, y las

comparaciones metafóricas producen interpretaciones estructurales, sugiriendo que el desarrollo metafórico puede ser descrito como un gradual foco relacional, que tiene implicaciones en la solución de problemas nuevos, poniendo nombre al problema o usando como una forma espacial, parecida al concepto de mapa geográfico, y que proporciona nuevas ideas y ofrece nuevas vías de solución.

MCINNIS (1984) explica que las imágenes que construimos en nuestra mente nos sirven para comprender algo, y argumenta que la literatura sobre los mapas cognitivos nos puede proporcionar una mayor comprensión de los formatos de la literatura científica, de sus procesos y formulaciones.

2.8.3.5 - Metáforas sensoriales.

Las metáforas se han clasificado atendiendo a diversos criterios. OWEN (1984) habla de metáforas sensoriales, basadas en experiencias visuales, auditivas, cinéticas, olfatorias y gustativas. Afirma que estas metáforas juegan un gran papel en la comunicación. Los profesores pueden mejorar la comunicación con sus alumnos aprendiendo a reconocer metáforas sensoriales. Los estudiantes aprenden que compartiendo las metáforas sensoriales el significado es compartido.

En este sentido nos encontramos con un tipo de metáfora que varios autores denominan visual, que es estudiada en sí, y en relación con la metáfora verbal, y como material para la elaboración de metáforas. También usaban técnicas de dibujo de representación literal y no literal. Así IVES (1982) estudia el uso de la representación literal (tal como un paisaje con un árbol), y también la representación no literal (como un árbol caído por la tristeza). El uso de la representación no literal o expresiva en el dibujo era presentado desde una habilidad inicial que produce formas expresivas basadas en simples similitudes unidimensionales, tales como grande por alto, y se intentaba progresar hacia tipos más complejos, multidimensionales de expresión no literal en la forma de metáfora visual (tal como columpio roto por triste). En el estudio se hacía un seguimiento de los sujetos durante un año. A éstos se les preguntaba sobre los dibujos realizados, como por ejemplo un árbol feliz, triste o enfadado. A la semana siguiente se les volvía a preguntar sobre la tarea expresiva realizada la semana anterior. También se les preguntaba sobre el contenido expresivo de los dibujos de adultos.

Esta expresión en términos sensoriales puede incluso servir en el campo del diagnóstico, como lo usan ALLAN y CRANDALL (1987). Intentan comparar la imagen

visual (dibujos) y la declaración metafórica (palabras usadas para describir los dibujos), para averiguar el sentido que tenían los significados que les otorgaban los niños y la relación con la salud emocional.

Las metáforas sensoriales se relacionan con el arte, como es natural. Así lo ve FEINSTEIN (1982) cuando discute la naturaleza de la metáfora visual usando el constructo de ORTONY de metáfora lingüística, y explica cómo las diferencias entre ambas nos llevan al problema del arte. No está de acuerdo en que la metáfora sea esencialmente un instrumento para el pensamiento y que el arte sea considerado en términos de simbolización y de componentes metafóricos. En un trabajo publicado en 1985 considera la metáfora como un proceso esencial y producto del pensamiento creativo. Los trabajos artísticos, siendo, por tanto, productos desarrollados del pensamiento, pueden ser metáforas para desarrollar las dimensiones de la experiencia; por ello el proceso metafórico puede ser utilizado para interpretar el trabajo artístico y los periodos del arte. Ya en 1984 presentó una investigación en la que desarrollaba la estrategia de agrupamiento (clustering) para el estudio de la naturaleza metafórica aplicada a la interpretación de la escritura de los estudiantes. Su conclusión es que los ejercicios incrementan las interpretaciones metafóricas de los

estudiantes.

Otros autores aplican también estos conceptos. Por ejemplo, GREEN (1985) utiliza el concepto de metáfora visual y la función de la metáfora en el arte. Hace una selección de obras de PICASSO y analiza las metáforas empleadas. Y CLEMENTS (1982) presenta un estudio de los símbolos que más frecuentemente se utilizan en el arte escrito.

Por otra parte, CARLISLE (1982) realiza un trabajo sobre las diferentes ideas acerca de la educación del arte, que muchas veces surge de ideas metafóricas y se expresa como destrezas educables; el arte es un talento instruido, lo considera como una actividad de solución de problemas, o una chispa creativa. Es necesario disponer de una metáfora artística para poder expresarla como fruto del pensamiento. Y OSBORNE (1984) compara los sistemas lingüísticos, que comprenden una gramática y un léxico, y el trabajo del arte, que no tiene léxico, ni gramática, pero que posee unos canales expresivos que le permiten ser representados en símbolos.

Es clara la relación entre metáfora y creatividad, y, desde luego, entre metáfora e imaginación, como una parte de la interacción del pensamiento y la acción que tiene lugar en la base del conocimiento. SHARPHAM (1981)

dice que el drama, una forma artística de expresión, es la expresión directa de la imaginación en la acción. En el drama el pensamiento es expresado en la acción, y la acción es metafórica. La idea llega a ser realidad. La metáfora transporta las cualidades de una cosa a otra, y cuando es estructurado correctamente, el drama llega a ser una metáfora viva. El uso de la metáfora permite una comprensión y un cambio del ambiente. Es una transformación de la acción, de la imaginación, es una forma de percepción del mundo. Por tanto, el drama como metáfora debería ser practicado en el marco educacional, a todos los niveles, como el área central del curriculum humano.

2.3.8.6 - Metáfora terapéutica.

La metáfora ha llegado a ser recientemente un tópico de considerable interés en la investigación empírica. Las teorías cognitivas ven la metáfora como una ayuda a la reestructuración cognitiva. TOWERS (1987) considera la metáfora como un instrumento interesante para incrementar la participación del cliente en el counseling y facilitar el cambio adaptativo. Realiza un estudio a través de "tapes" de entrevistas de orientación. Se trataba de entrenar a estudiantes en el uso de la metáfora que era la variable independiente. La variable dependiente era el

número de las metáforas y los clichés establecidos durante la sesión. Los estudiantes graduados servían (N = 11) como sujetos entrevistadores; los estudiantes no graduados (N = 22) eran los clientes. Los resultados demuestran que este entrenamiento en el uso de la metáfora incrementa la misma.

Hemos encontrado varios trabajos en los cuales se presenta el valor de la metáfora en la relación terapéutica. ADAMS y DARDECK (1985) muestran el interés de la metáfora en el contexto de la orientación psicológica.

Un campo de interacción particularmente interesante es el de la relación familiar. Así lo ve JONES (1982) al considerar a la familia como el marco de referencia o perspectiva que refleja el pensamiento y el uso del lenguaje figurativo, y por tanto, la metáfora se percibe como una clave para la comprensión de los valores y realidades de la familia. La metáfora es un elemento esencial para la creación del significado. En su trabajo utiliza la metáfora como un medio de investigación y comunicación con la familia. La interpretación de la metáfora requiere la consideración de factores contextuales, lingüísticos y cognitivos. El análisis del discurso interpretativo de la metáfora considera los componentes lingüísticos de la conversación, base del significado social de los actores. Se pueden explicar los mecanismos por los cuales la gente guía y comprende la

interacción. Los miembros de la familia generan e interpretan las metáforas. La naturaleza de la realidad consensual de una familia puede descubrir una fuerte relación entre las perspectivas operativas o metáfora y el proceso de solución de problemas usados por esa familia. Las metáforas que emplea una familia dependen de las diferentes estrategias que ella usa para solucionar sus problemas.

Abarcando dos aspectos importantes de la terapia, GANNON (1984) plantea el tema de la metáfora en relación con el proceso de diagnóstico, y como punto de arranque de la orientación.

También encontramos trabajos de aplicación de la metáfora a la realidad de la terapia. ADAMS y CHADBOURNE (1982), a partir de su experiencia, describen cómo las metáforas pueden ser usadas para diversos fines: para descubrir los sentimientos subyacentes, revelar soluciones escondidas, crear aversión y proporcionar al cliente un concepto de sí mismo, e incrementar la conformidad con sus problemas.

RUBENZER (1986), considera la metáfora como estímulo terapéutico, tanto para el individuo como para la pareja o para la familia. El proceso terapéutico descrito implica una historia incompleta que incluye el conflicto

experimentado por el cliente, y éste intenta posibles soluciones al conflicto presentado utilizando una metáfora estímulo. Las consideraciones básicas que se presentan se refieren a la construcción de una metáfora que sirva de estímulo para la construcción de solución de problemas por el cliente.

BARTOLI (1985) trabaja con niños con problemas de aprendizaje para descubrir desde sus narraciones la interpretación de las metáforas de sus vidas.

Y no sólo en la terapia individual, sino que también en la de grupo se ha experimentado el empleo de la metáfora. Tanto GLADDING (1984) como OWEN (1985) presentan el uso de la metáfora en grupos, como una forma de facilitar las interacciones que permiten al investigador y a los profesionales aislar e interpretar la realidad social del grupo.

En otra línea, SUIT y PARADISE (1985) comparan los efectos de tres tipos de consejero que ofrecen metáforas en diferentes niveles de complejidad, para facilitar las respuestas de los clientes (N = 80). Los resultados indicaron que la analogía narrativa facilita la producción de respuestas más positivas.

Parece cierto que la metáfora puede ofrecer nuevas

perspectivas al psicólogo. MATTHEWS y DARDECK (1985) afirman el valor de la metáfora terapéutica para el cambio del proceso de orientación; el uso y contribución de la metáfora en el contexto de la orientación. Presentan la transcripción de un caso que demuestra la importancia de la metáfora en el proceso facilitador para el cliente.

2.3.8.7 - Metáfora y enseñanza.

Según el trabajo de STICHT (1979) "Los usos de la metáfora en la educación", se considera a la metáfora como un instrumento de comunicación que transfiere información de un sujeto a otro, y que permite el pensamiento creativo. Es un instrumento del pensamiento que permite la solución de problemas nuevos. Por eso en el campo de la educación es un instrumento poderoso que permite poner en relación el pensamiento del profesor y el del alumno, de ahí su importancia sobre todo en la fase interactiva.

Para PETRIE (1979), en el tema del aprendizaje la metáfora posibilita una transferencia de la comprensión desde lo que es bien conocido a lo que es menos conocido. El nuevo conocimiento resulta de un cambio en las estructuras cognitivas. Proporciona un puente entre el esquema conceptual y representacional, y el esquema de la materia que debe ser aprendida. Es una clase de

triangulación entre el pensamiento, la actividad y la materia que puede ser aprendida.

La metáfora, por tanto, es usada intencionalmente por el profesor que lleva a un cambio estructural en el aparato cognitivo de los alumnos.

En el campo de la enseñanza es necesario el uso de la metáfora. En todos los terrenos de la actividad humana es necesario el conocimiento y el lenguaje. La enseñanza es una actividad humana, y que además lo impregna todo, no sólo la escuela. Todo aquello que mostremos o se nos muestre como nuevo, debe ser enseñado, por tanto, necesita una transposición de un elemento conocido a otro desconocido, desde una representación mental que nos permita entender el nuevo aspecto que se nos presenta.

GOETZ y LECOMPTE (1984) confirman que la metáfora es un instrumento analítico de la interacción lingüística entre estudiantes y sus profesores. En la enseñanza, conceptos tales como ritmo, tiempo, densidad..., pueden ser usados para modelos físicos de interacción lingüística en la clase. Implica que cada cultura genera modelos de ritmo, tiempo y compás, para la comunicación y el contacto entre los miembros de varios escenarios sociales; y que la comunicación se facilita si estos modelos son compartidos. Opina que los profesores tienen éxito con su alumnos porque

"sintonizan" en la apropiación de los modelos culturales de interacción y en formas de comunicación que los profesores realizan. Y EISNER (1987, p.27) lo ve así:

"Es útil utilizar metáforas básicas para el análisis de la enseñanza y la educación en general. Nuevas metáforas, a menudo tomadas en préstamo de otros campos, proporcionan nuevas perspectivas sobre viejos problemas. Pero las metáforas -todas ellas, lo mismo que todas las teorías- tienen también su corte, y ese corte reside en su manera de conformar nuestra concepción de los problemas que estudiamos. Puesto que las metáforas no llevan sus valores en la manga, como si fueran galones distintivos, con frecuencia aceptamos sin darnos cuenta valores y suposiciones que conllevan, cuando los utilizamos para estudiar o explicar la práctica educativa".

En el análisis que hacemos sobre las metáforas y la enseñanza partimos del planteamiento de TIBERIUS (1986), quien examina en general el impacto de las metáforas en el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje. Sugiere que un cambio en la metáfora, puede implicar cambios importantes en el concepto de enseñanza y de escuela. Examina dos metáforas: la de transmisión dominante y la de competencia-diálogo.

También hemos encontrado varios estudios que se refieren a la **organización escolar** y que reflejan una visión de la institución escolar:

Por lo que respecta a los **profesores**, GUAY (1987)

llama la atención de los educadores que toman prestadas metáforas sobre su profesión, derivadas del contexto social, sobre todo del lenguaje tecnológico, en vez de buscar otras producciones que nos sirvan para transformar nuestro sistema educativo y su repercusión en el sistema social.

En relación con la **administración educativa**, HANSON (1984) examina la forma de lenguaje metafórico usado por los investigadores y administradores educacionales para descubrir procesos, conceptos y relaciones entre ellos. Y BREDESON (1985) identifica las metáforas de directores escolares para descubrir las imágenes que corrientemente existen en las declaraciones, creencias, valores y rutinas diarias. Estudia a cinco directores escolares y analiza tres metáforas: *maintenance* (conservación), *survival* (supervivencia) y *visión*. Estas metáforas tienen una relación significativa para el concepto de escuela y de los administradores escolares.

Según este autor, las metáforas son estructuras lingüísticas útiles que pueden ayudar a los teóricos y a los prácticos a generar ideas, conceptos, modelos y teorías para descubrir, examinar y comprender fenómenos educativos. La metodología utilizada es de tipo cualitativo; a través de la observación participante se llegó a elaborar un tipo

de etnografía del director.

El selecciona diversos autores, y hace alusión a diferentes campos a través de los cuales se puede examinar la escuela:

a) El sector industrial, con la metáfora del mecanismo racional de una máquina bien engrasada, resume la definición de eficacia educativa.

b) La teoría burocrática representa la gestión, y de ella emergen conceptos de objetivos de funcionamiento, comprobar competencias, dirección de sistemas, sistemas de presupuestos y el tema de la planificación operativa.

c) La orientación humanista presenta la escuela como organismo biológico, capaz de crecimiento y de sentimientos, y propone como elemento importante las relaciones humanas, las necesidades de la gente, los recursos humanos de la escuela que reorganizan las necesidades organizacionales y los conflictos inherentes. Presenta la imagen de un administrador como el misionero ocupándose de las necesidades del individuo.

A partir de ahí hace una tipología de conceptos metafóricos que predominan en la práctica y habla del director como político, malabarista de valores, ayudante, negociador, humanista, catalizador y racionalista.

Las metáforas con que se expresa, incluso, el concepto de escuela se critican hoy. Así SCHLEHTY y JOSLIN (1984) piensan que las metáforas comúnmente usadas en educación, no definen adecuadamente los problemas escolares y no ayudan a una reforma. Es necesario una nueva metáfora de la escuela con una nueva visión del trabajo organizativo, ofreciendo una descripción de los roles del profesor y de los alumnos.

Más concretamente STONER (1984) comenta una metáfora referida a la educación superior: "la universidad como factoría", la analogía es usada para comentar la tendencia que experimenta la universidad hacia la deshumanización de los estudiantes. Los estudiantes argumentan que el compromiso universitario con la industria es mercenario y que son utilizados, como materiales puros, para ser moldeados en eslabones prefabricados en la maquinaria del gobierno y de la industria.

Otra metáfora muy utilizada es "el clima escolar". FINLAYSON (1987) elabora un trabajo en torno a dicha metáfora. Parte de la idea de que el lenguaje puede ser mirado como un medio de simbolización y comunicación de ideas y experiencias. Es un medio de formulación precisa y de descripciones inequívocas de la realidad. Este lenguaje, sobre todo, tiene un aspecto metafórico, ya que

implica una transferencia de una realidad a otra, y nos puede servir para el análisis de las organizaciones, y las metáforas permiten descripciones que nos ayudan a entender fenómenos complejos. El autor en este trabajo ha realizado un estudio de matiz organizativo a través de la metáfora "el clima escolar".

Se estudia también el uso de la metáfora para explicar el **fenómeno educativo**. PUGH (1987) demuestra que los directores escolares en las conversaciones que tienen sobre su trabajo, utilizan el lenguaje figurativo como un medio para localizar su visión del contexto, el rol instruccional, y por lo tanto nos permite comprender su conducta. El estudio se centra en las respuestas de 2 administradores escolares. Los resultados, junto con una revisión de extensa literatura sobre la eficacia escolar, la teoría de la dirección, y la teoría organizacional, proporcionan una estructura para la creación de una tipología de directores escolares. La metodología es de corte etnográfico, a través de entrevistas con informantes de la situación. La conducta directiva se relaciona con variables contextuales. Demuestra que la Etnografía es un mecanismo importante en la investigación-acción y que el lenguaje metafórico contribuye a la comprensión de los individuos y de las organizaciones.

También DESHLER (1985) analiza diversas metáforas referidas a la organización de la educación superior, como un campo en el que se reflejan valores y aspiraciones.

El trabajo se realiza a través de entrevistas con directores, profesores y otros profesionales de la educación superior, de una gran universidad urbana. Se coleccionan trescientas metáforas resultado de las transcripciones de las entrevistas, que son el material natural para la interpretación. El uso de las metáforas es un proceso fundamental por el cual el lenguaje crece y se adapta a los cambios que se producen en el medio circundante. Es una forma que tienen los seres humanos de clasificar nuestras percepciones y hacer evaluaciones del entorno, expresar sus sentimientos y reflejar objetivos. Es así como cobra sentido nuestro mundo, porque la metáfora describe características y valoraciones. Su comparación no literal permite cambiar los límites imaginables y expresar el poder heurístico del pensamiento. Inventamos metáforas cuando encontramos el lenguaje literal torpe para expresar nuestra realidad. Las metáforas proporcionan una visión de la cultura organizacional.

Encuentra que un 75% de las metáforas recogidas, tienen un valor negativo sobre la educación superior, los estudiantes describen más sus quejas que sus ventajas, sus

sufrimientos más que sus alegrías. En los profesores se encuentra más la apreciación de la supervivencia profesional que el sentido de comunidad o de compartir la suerte. A los ojos de los informantes, sin meterse en juicios políticos, la dignidad humana y el respeto tienen el peligro de ser corroídos. Las metáforas se mantienen en el campo de la lucha por la supervivencia. Los miembros de la facultad son dibujados en barcos o balsas esperando sobrevivir, se encuentran bloqueados en conflictos, y por ello estas metáforas sugieren un alto grado de inseguridad profesional. El deseo de conseguir una cierta solidaridad, unidad, colaboración, reconciliación e independencia, puede ser inferido de algunas metáforas.

Concluye que las metáforas son un adecuado instrumento para la reflexión sobre un campo concreto de trabajo. La intensidad emocional de algunas metáforas no puede ser ignorada por los miembros y responsables de la educación superior.

Las metáforas pueden ser utilizadas como catalizadores para la reflexión y la discusión. KOCH (1980) considera la interacción simbólica central para la vida en una organización. Las descripciones que se realizan son imprescindibles en el mantenimiento y cambio de la realidad social. Introduce un sistema de análisis, basado en el uso

de la metáfora, que es apropiado para proporcionar una mejor comprensión de la realidad organizacional.

Otro ejemplo de trabajo en esta línea es el de DADLEZ (1984), que describe la estrategia de búsqueda de metáforas para recuperar el material actual que nos permita identificar cuatro temas: tecnología, autoritarismo, implicaciones psicológicas, y oposición política, indispensables para recuperar un sistema de diálogo.

Para ALEXANDER (1981) el uso de la metáfora lleva a la **evaluación de la situación de las experiencias educativas**. La metáfora descansa en la observación y en las entrevistas a los participantes como parte integrante de los datos recogidos. Describe dos conceptos etnográficos: "Etic", el investigador llega a la situación con un completo análisis de categorías usadas en la toma de datos, y "Emic" en donde el investigador adopta los términos, significados, conceptualizaciones y categorías que provienen de los participantes naturales. Su trabajo concluye con una afirmación harto expresiva, y metafórica también: Es necesario "surcar la mar" de la evaluación educacional, a través del lenguaje metafórico.

En la propuesta de CANDY (1986) hay cuatro áreas donde la metáfora puede ser usada: identificando problemas de investigación, sugiriendo posibles estrategias,

representando soluciones potenciales, y examinando resultados. Los modelos, teorías o caracterizaciones de un campo son aplicados a otro.

Pero además, BARRELL (1984), que estudia el lenguaje metafórico en la enseñanza, y lo considera importante para clarificar y elaborar ideas, subraya que puede ser una ayuda para el desarrollo del pensamiento crítico. En su estudio se explora el significado de la metáfora en el lenguaje diario. Analiza la metáfora desde su propia área. Crea sus propias metáforas para conceptos familiares y luego para los abstractos.

Incluso para facilitar la reflexión BEST (1984) aporta una estrategia, que llama metafórica, por la cual un profesor ayuda a otro a llegar a su propia mente como simple espectador, y describe los pensamientos y metáforas que van surgiendo para llegar a determinar la habilidad intelectual que le permite entender el universo conceptual del profesor.

Ya en 1987, KLOSS interrelaciona las formas en que los profesores conceptualizan sus propias instituciones y a los estudiantes, así como el control de los procesos de aprendizaje. Descubre que los profesores asumen diferentes metáforas en orden a facilitar la educación y el aprendizaje de sus alumnos.

ZIMMERMANN y SEIBERT (1987) intentan encontrar una vía para explotar e interpretar la vida organizacional. Utilizan como materiales el análisis de los discursos simbólicos ocurridos en un contexto, y examinan las historias y metáforas. El contexto en el que se sitúan son dos denominaciones cristianas. Sobre estos materiales de los discursos de las dos asociaciones, se realiza un análisis del contenido.

Al final llegan a la conclusión de la utilidad de los métodos cualitativos y de las metáforas para el estudio de las organizaciones.

En esta línea del estudio de los directores y de las instituciones, y del valor de la metáfora, vamos a citar algunos estudios, que aunque no son del mundo de la enseñanza, nos sirven para avalar la misma idea.

Nos ha resultado curioso un trabajo de IVIE (1983), en el que profundiza en los discursos de Ronald Reagan para analizar la política exterior de los EE.UU. en relación con la URSS. El uso de la metáfora y de imágenes es una forma de revisión de los hechos y de los acontecimientos.

En esta misma línea HAMLETT (1987) vuelve a plantear el mismo tema: el problema de la política exterior americana en los parámetros de la opinión pública.

El estudio también se realiza por el análisis de las metáforas que se emplean en los discursos y las acciones subsiguientes de los gobernantes.

Otros trabajos analizan documentos jurídicos. Como el de BOSMAJIAN (1986), que estudia el lenguaje figurativo del tribunal supremo de justicia en torno a las decisiones tomadas relativas a administradores, estudiantes y profesores. Concluye con la importancia de la metáfora en las expresiones judiciales, y la dependencia de éstas para determinaciones judiciales.

2.3.8.8 - Metáfora y pensamiento de los profesores.

Siguiendo la línea de los trabajos de LAKOFF y JOHNSON (1980), se han realizado varios estudios en el campo de la enseñanza, y más concretamente en lo relativo a los pensamientos de los profesores.

Comenzaremos por citar a ELBAZ, quien en 1983 realiza un trabajo sobre el conocimiento práctico de los profesores, que es la forma particular que tienen de entender su mundo profesional. Considera que la experiencia personal, los principios prácticos, originan y dan un significado personal a la tarea del profesor. Los

sentimientos, valores, necesidades y creencias del profesor, se combinan y forman imágenes de cómo es su experiencia. La imagen es una breve, descriptiva, y en algún caso metafórica, expresión que parece captar algún aspecto esencial de la percepción profesional de los profesores. Describe las imágenes de un profesor en torno al currículum, a la materia de enseñanza, a la instrucción, a la imagen social y a la imagen que tiene una profesora sobre sí misma.

Ya en 1986, al plantearse el tema básico de qué unidades son apropiadas para el estudio del conocimiento de los profesores, esta autora considera como una cuestión clave el problema del significado que se puede observar en las diferentes configuraciones de reglas, principios e imágenes. La imagen, en particular, parece ser un poderoso constructo con el que observar el conocimiento del profesor en su tarea diaria.

En el tema del pensamiento de los profesores, y en concreto en la metáfora, nos encontramos con un autor muy significativo: MUNBY, que desde el lugar de las creencias en el pensamiento de los profesores (1982), y a través de una metodología cualitativa, con el estudio de casos, (1983), intenta buscar (1984) una perspectiva de análisis de las creencias de los profesores; y ya desde 1985 realiza

una serie de trabajos donde considera el estudio de la metáfora como un elemento importante en el pensamiento de los profesores, desde un estudio inicial y progresivo en el pensamiento de éstos.

Comienza trabajando con el sistema de parrilla de Kelly, que luego lo abandona precisamente porque se encuentra con que los profesores cuando están elaborando su pensamiento siguen trabajando con sus propias metáforas. El uso de la parrilla proporciona creencias y principios pero se pierde la forma proposicional propia del profesor, que se hace ex-post-facto. MUNBY intenta llegar al pensamiento genuino, al esfuerzo que hacen los profesores para poner lo que piensan y creen en sus propias palabras. El investigador debe esforzarse en comprender el pensamiento del profesor en su propio lenguaje, y en este caso la forma metafórica presenta un atractivo heurístico por el cual encontramos la realidad. La metáfora nos ofrece una diferente forma de percibir la realidad.

Los autores básicos que le sirven en este tema: SCHON (1979), REDDY (1979), LAKOFF y JOHNSON (1980), ORTONY (1979), le proporcionan el elemento conceptual de este proceso metodológico.

El objetivo de los trabajos de MUNBY es el estudio del pensamiento de los profesores a través de la metáfora,

que es considerada no sólo como una entidad lingüística, sino que fluye del conglomerado del pensamiento.

Ve la importancia capital de la metáfora en la construcción del mundo profesional. Y se le plantean diversos problemas metodológicos (1986), en torno a cómo identificar las metáforas y qué funciones cumplen. Por ello pretende:

- a) Desarrollar una clasificación de las metáforas usadas por un pequeño grupo de profesores a través de la entrevista.
- b) Determinar si hay relación lingüística entre las metáforas utilizadas por un profesor a través de diferentes entrevistas.
- c) Explorar la utilidad de la información para la base del desarrollo de un informe de las conductas de cada profesor.
- d) Determinar si las declaraciones metafóricas son instrumentos válidos para la comprensión del pensamiento de los profesores.

Hay ciertas cuestiones que deben aclararse. La validez del lenguaje metafórico, que por otra parte el profesor es consciente de su uso. También existe la posibilidad de que un profesor pueda emplear diferentes figuras metafóricas en diferentes tiempos y bajo diversas circunstancias. Este problema se puede reducir empleando

entrevistas en diversos momentos y tratando de verificar el significado de las metáforas empleadas.

Se plantea, también, la relación entre el lenguaje académico y el profesional. Términos como deberes, lección y enseñanza parecen literales, pero los significados son profesionales. Términos como reforzar, inhibir y disciplina pueden ser académicos, pero en el lenguaje del profesor pueden ser explicados a través de metáforas, para darle el sentido concreto de cómo son utilizados, ya que se consideran aspectos más importantes del mundo profesional.

Para solucionar todos estos problemas comienza utilizando un conjunto extensivo de datos, y técnicas electrónicas para manejarlos, pero se basa en el planteamiento analítico de REDDY (1979) y LAKOFF y JOHNSON (1980). MUNBY (1988, p.63) piensa que la metáfora puede ser usada como unidad de análisis:

"Una herramienta poderosa para investigar el pensamiento de los profesores. La metáfora presenta un gran potencial para conceptualizar las normas, principios y creencias de los profesores".

Como elemento metodológico utiliza la investigación cualitativa y el estudio de casos. Una metáfora de una profesora, que comenta en varios trabajos, es: "la lección es como un objeto en movimiento", para manifestar el carácter de flujo de los acontecimientos de la vida del

aula.

En sus diversos trabajos hace una relación de las metáforas que encuentra en las entrevistas de los profesores, que luego intenta clasificar según diversas categorías. Le resultan interesantes las metáforas referidas a lección, información, mente y materia.

Se pregunta también cómo el profesor ha ido elaborando sus metáforas, y considera que algunas provienen del propio contexto del colegio, otras derivan del periodo de prácticas, y otras se van adoptando en la propia experiencia de su clase.

Llega a considerar a la metáfora como un concepto útil en el estudio del pensamiento del profesor, y que el lenguaje del profesor es el problema clave para interpretar su propio mundo profesional.

Siguiendo la línea de MUMBY, RUSSELL (1988) expone su trabajo sobre cómo adquieren su experiencia profesional los profesores, y utiliza la metáfora como un instrumento de análisis de los datos de los profesores. Parte de la idea de que nuestra cultura tiene algunas expresiones concernientes a que en muchas actividades de la vida práctica aprendemos por la experiencia, y examina las acciones de enseñanza de cuatro profesores, que implican la

observación de la enseñanza y entrevistas con ellos, para llegar a comprender su conocimiento práctico: la visión que el profesor tiene de su trabajo. Percepción, a través de la observación, selección e interpretación como un proceso unificado. Intenta la búsqueda de imágenes que los profesores usan para describir su trabajo. Los elementos que utiliza para analizar son las metáforas que obtiene por medio de la reflexión en la acción, en lo que se demuestra el papel que la experiencia juega en el desarrollo del proceso de aprender a enseñar.

Por otra parte, ANDERSON y KELLY (1987), al tratar del estudio de casos y proponer una serie de acercamientos metodológicos, recomiendan las técnicas etnográficas para la investigación educativa. Todas las formas de trabajo llamadas etnográficas, como el estudio de campo, estudio de casos..., tienen alguna forma sistemática de reconstrucción de la realidad observada, con la del sujeto.

Estos autores utilizan el concepto de metáfora generativa de SCHON (1979), cuya cualidad reside en su habilidad para generar nuevas percepciones y explicaciones de situaciones problemáticas. Sus conclusiones principales son dos:

a) Las metáforas dan a los investigadores un instrumento común, a través de un lenguaje natural que tiende un punto

entre dos mundos cognitivos, y

b) También los administradores, a menudo, utilizan la metáfora como forma de elaboración de significados desde los cuales actuar en un mundo social contradictorio e incipiente.

En cuanto a la función de la metáfora, PRATTE (1981) hace observaciones útiles. Distingue metáforas estadísticas, que pueden ser limitadas en la intención aunque se emplee un cierto número de veces, y metáforas modelo que es un intento sistemático de ordenar socialmente la realidad. Una buena metáfora produce una nueva visión o cambio de perspectiva de la realidad, implicando también actitudes hacia los hechos que pueden ser, y a menudo lo son, el resultado del hecho del cambio.

Su conclusión es que el investigador y el profesor pueden llegar a un consenso de conveniencia para el análisis de categorías sobre la realidad que intentan describir. Las metáforas son un instrumento eficaz que usan los profesores para hablar de su mundo.

No faltan tampoco estudios que analizan la metáfora en el pensamiento de los profesores (BROMME, 1983) puesto que es claro que representa una estructura de significado que se encuentra en la mente del profesor y que es relativa a su mundo profesional. Las metáforas conducen a

explicar analogías entre el conocimiento del hombre de "cada día" y el conocimiento científico.

También BUCHMANN (1986) investiga en este campo. Expone que en las actividades de la vida la gente usa el conocimiento sobre diferentes cosas y es capaz de diferentes clases de acción. La verdad puede ser identificada a través de nombres, sentencias, proposiciones, símbolos y representaciones. La gente adquiere el conocimiento participando en los modelos culturales como miembros de un grupo y realizando roles.

La enseñanza participa de las actividades de la vida diaria porque se realiza en un contexto práctico, aunque sí es una actividad deliberada. Al práctico le interesa conocer la realidad para transformarla. Estudia el pensamiento del profesor a través de su propio lenguaje.

BELTH (1982) propone estudiar el tema de la metáfora en relación con los procesos del pensamiento. Considera la metáfora como un filtro, una lente, por medio de la cual lo familiar se presenta con una nueva luz, con una interrelación de significados. La metáfora permite adquirir un determinado concepto en un contexto, porque sirve como un medio a través del cual vemos, o entendemos, otros conceptos. La metáfora es la simbolización de alguna percepción que aparece en un contexto.

Parece que un contexto propicio para expresar conceptos en forma metafórica es el de la formación de los profesores. Por ello, ORTONY (1983) trata de comprender la metáfora y su relación con las prácticas de enseñanza.

Pero en todas las etapas de la vida profesional aparecen las metáforas como vehículo de expresión del pensamiento de los profesores, y como medio de conocimiento. Para ECKSTEIN (1983) los educadores hacen uso extensivo de la metáfora en el pensamiento y en la escritura. Examina el uso de la metáfora para la descripción, explicación y articulación de ideas. Explica cómo la comparación es inherente al pensamiento humano y la metáfora es una forma fundamental que los investigadores buscan para extender su conocimiento del mundo.

Algunos autores prefieren estudiar un determinado aspecto de la enseñanza a través de las metáforas. Como ejemplo podemos citar a GARROTT (1986), que investiga la posible relación entre el estilo cognitivo de los profesores y sus predicciones de los estudiantes; así como a CHAPMAN y PARSONS (1982) que tratan de la influencia de la metáfora en los métodos y formas de pensamiento, incluyendo la planificación e implementación de los programas de formación del profesorado.

Por lo demás, hay tres metáforas que se encuentran,

más comúnmente, en la sociedad: tecnológica, política y cultural, que pueden ser aplicadas a los modelos dominantes: investigación del desarrollo y difusión, solución de problemas, e interacción social.

La metáfora tecnológica ve el mundo a través de los cambios dinámicos de la industria. La metáfora política expresa que el conflicto, la competición, el compromiso, y la negociación, son la base del cambio. Las relaciones de los individuos en la sociedad forman la base de la metáfora cultural. Cada una de las tres metáforas ilumina un modelo de "inservice".

Por ello, SERGIOVANNI (1987) considera que los modelos metafóricos de investigación y práctica pueden ayudar a la comprensión de la realidad de los educadores.

Dentro del marco de pensamiento de los profesores podemos señalar temas más concretos que aparecen en los estudios sobre la metáfora. Uno de ellos puede ser el tema del curriculum desde la visión de los profesores.

MUNBY (1987) hace una invitación a los teorizantes del curriculum a buscar diversas alternativas para su planteamiento. Hace una diferenciación entre curriculum teórico y curriculum en uso, y argumenta que la forma en que los profesores construyen o definen su curriculum en

relación a su práctica es un fenómeno muy significativo, y forma parte de su conocimiento profesional o conocimiento en la acción. Insiste en la importancia del lenguaje metafórico que usan los profesores cuando hablan acerca de su trabajo.

Concluye que sería interesante estudiar qué tipo de metáforas usan los profesores y el significado que representan en su estilo y práctica profesional.

Otro autor que se preocupa de estudiar el curriculum en relación con la metáfora es KLIEBARD (1982). Se refiere expresamente al curriculum teórico, y la transformación que experimenta su significado, desde el campo de lo familiar a lo abstracto. Comenta los problemas que surgen desde la situación concreta de la enseñanza.

Más en general, TAYLOR (1982) opina que las metáforas generan intuiciones acerca de cómo son las cosas y cómo podrían ser en realidad, por lo que las creencias acerca de la educación podrían ser analizadas desde las metáforas usadas durante el proceso instruccional.

También encontramos algunos estudios donde el tema de la metáfora se aplica a los estudios humanísticos. Existe la idea de que los profesores de estudios sociales pueden utilizar la metáfora para hacer comprender conceptos abstractos por medio de analogías concretas, y con

metáforas en otro contexto distinto del suyo. Así MAHOOD (1984) considera que es un instrumento importante para hacer comprender a los estudiantes el mundo que les rodea.

Incluso para presentar la enseñanza de los estudios sociales, MILBURN (1984) utiliza una metáfora humanista. Plantea el problema de la selección de la metáfora para transferir la educación humanista a términos comprensibles en contextos en los que no sean adecuados, como por ejemplo en el de los estudios de ciencias económicas.

En este sentido, KOCH y DEETZ (1980) discuten cómo la interacción simbólica es imprescindible en el cambio de la interacción social. Y ALLEN, MICHELLE y BURLBAW (1987) mantienen que las metáforas pueden usarse para ayudar a los estudiantes de secundaria a comprender las figuras del lenguaje encontradas en los estudios de sociales. En su estudio las metáforas se aplican a dominios reales para explicar otros dominios no conocidos.

TIERNEY (1988) también aplica la metáfora para la explicación de conceptos en ciencias sociales. Apunta que las analogías y metáforas son mecanismos poderosos para la construcción de la ciencia, y que ambos, los adultos y los niños, pueden usar información para transferir conocimiento de un dominio a otro, ayudando a construir un nuevo esquema

o reestructurando el que existe. El aprendizaje requiere la creación de unos esquemas, ocurre como resultado de un proceso analógico.

Este autor estudia a cuatro profesores en tres distritos. Sus hallazgos fundamentales se refieren a que estos profesores utilizan metáforas visuales (esquemas y dibujos) y metáforas verbales para explicar su materia de estudios sociales. Las metáforas que emplean proceden del mundo familiar y popular. Concluye con la necesidad que experimentan los profesores de sociales de la metáfora como una forma de guiar la práctica.

Como en los temas anteriores de la enseñanza, la evaluación es un proceso que cuenta también con estudios que lo relacionan con la metáfora. Un ejemplo es el de BEST (1984), que hemos citado anteriormente. Se refiere a la evaluación del profesor a través de la técnica metafórica, por la cual un profesor serviría como espectador de otro, y de este modo le asistiría a comprender su mundo mental para proceder a la valoración de su acción profesional. Y el de ROSS (1985), que presenta la evaluación del profesor sobre su propio programa. Parece que su conducta es análoga a la conducta de los estudiantes solucionando problemas curriculares específicos en la clase. Y entiende que los métodos de enseñanza empleados

para entrenar a estudiantes en destrezas de solución de problemas, pueden ser útiles para entrenar a profesores en destrezas de evaluación. Esta es una de sus conclusiones más claras: las metáforas pueden ser útiles para entrenar a los profesores en destrezas de evaluación.

Otros estudios ven la relación entre la expresión metafórica de diversos conceptos y su relación con el contexto educativo, como el de RIEGLE y RHODES (1986) que presentan cinco metáforas diferentes de evaluación debidamente contextualizadas.

En cambio HOUSE (1984) relaciona nuestra concepción científica de la evaluación con el rol de la metáfora en el proceso de pensamiento y de evaluación.

Y BORASI (1988), basado en el modelo de solución de problemas, plantea el problema del componente crítico, que podemos llamar error, y que puede jugar un papel importante en la creación de nuevos resultados y en los logros de conocimiento. Comenta dos metáforas para comprender el papel de los errores: una tomada del campo de la medicina que es el síntoma, y otra del campo de la informática referida a fallos. Los errores son equiparables a instrucciones inadecuadas en un programa de ordenador. Apunta también el rol de la metáfora para la comprensión de conceptos complejos y de evaluación de la enseñanza.

2.4 - EL CONTEXTO COMO CULTURA SIGNIFICATIVA EN EL LENGUAJE DEL PROFESOR

La fase interactiva de la enseñanza y su relación con el conocimiento práctico formado a través de la experiencia en el aula, no tiene sentido, ni significado, sin relación con su contexto. Los conocimientos del profesor constantemente están recibiendo información de su medio, y por lo tanto lo que hace o dice el profesor no tiene sentido si no es en función del contexto. La experiencia del profesor hace referencia a una situación concreta.

Nos enfrentamos con un tema muy actual, con el contexto de la experiencia del profesor. Podemos proponer diversos puntos de vista, por lo cual citaremos algunas orientaciones pero sin la pretensión de ser exhaustivos en el tema.

Uno de los campos donde al estudiar los grupos y las personas siempre se ha tenido en cuenta el contexto es el de la antropología. Un punto central donde de una manera muy general podemos enfocar el tema es el concepto antropológico de CULTURA, marco en el que se desenvuelve la vida de las personas y de los grupos, siendo ya clásica la definición de TYLOR como un conjunto complejo que incluye

conocimiento, creencias, arte, moral, ley, costumbres y cualquier otra facultad o hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad. Para JIMENEZ NUÑEZ (1979), cultura es el comportamiento adquirido y hay, por tanto, conjuntos o sistemas de comportamiento que son propios de un grupo, que se distinguen de otros. Nosotros creemos que el comportamiento profesional del profesor es algo adquirido y que le distingue de otro grupo de profesionales.

Además, ORTEGA y GASSET, al tratar de definir el término sugirió que la vida es primeramente un conjunto de problemas esenciales a los que el hombre responde con un conjunto de soluciones: La cultura. El profesor se ve envuelto en un medio profesional en el que tiene que solucionar unos problemas inmediatos, y así va aprendiendo a tener una forma particular de resolver su trabajo, que le asemeja a otros profesionales y que le distingue a la vez de los otros profesores que trabajan en contextos distintos, ya que cada colegio tiene unas características especiales en cuanto a distintos aspectos físicos, sociales, intelectuales, materiales, que le hacen tener su personalidad institucional propia y por ello tienen sus propios problemas particulares. Son esos problemas particulares con los que se encuentra el profesor de ese centro, los que de verdad le van a hacer profesional al

tener que enfrentarse con problemas particulares a resolver. Se puede hablar de que los colegios en realidad son grupos humanos que tienen su propia manera de educar, ya que podríamos hablar de su cultura, como una manera particular de ejercer su función en la sociedad. Según MALINOWSKI (1944, p.59),

"La funcionalidad de la cultura se presenta como la satisfacción de las necesidades por medio de una actividad en la cual los seres humanos cooperan, usan utensilios y consumen mercancías".

Si aplicamos esta idea a la enseñanza nos encontramos con la función social de la educación que se realiza de una manera concreta y en un grupo concreto a través de la enseñanza: se realiza por la colaboración de todas las personas que forman la escuela, por unos medios materiales, sociales y de todo tipo. PEREZ GOMEZ (1983), al hablar del modelo semántico de Tikunof sobre la enseñanza en el aula, la considera enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes, situacionales, que explican un suceso instructivo, y citando a CICOUREL (1970) resalta que en el aula, y como consecuencia de procesos de intercambio y negociación interpersonal en el ámbito de un sistema social particular, los individuos adquieren procedimientos de interpretación que ahora utilizan para dar sentido y asignar significado al contexto.

Para poder analizar un contexto cultural es necesario proceder a determinar un sistema de rasgos, cualidades particulares, que lo distinguen de otros. Así diferenciamos:

-Cultura material: instrumentos, edificios, mobiliario, material.

-Cultura en un sentido amplio. Las características de la cultura según JIMENEZ NUÑEZ (1979) son:

.Simbólica ---- Lenguaje

.Funcional ---- Necesidades

.Normativa ---- Leyes y costumbres

.Sistémica ---- Creencias y valores (sistema)

.Dinámica ---- En continuo cambio

La cultura es un instrumento creado por el hombre para su mejor adaptación al medio natural y el medio social. Posee capacidad de cambio para mantener su funcionalidad, su capacidad adaptativa.

Para la Psicología es un concepto muy amplio según FERNANDEZ BALLESTEROS (1987, p.18):

"dentro de los desarrollos actuales de la evaluación psicológica uno de los más prometedores es aquél que podría englobarse bajo la rúbrica de EVALUACION DE AMBIENTES, contextos y situaciones, de modo que la Psicología, ciencia de la conducta, tiene un objetivo claro para estudiar esta conducta y el comportamiento en un entorno o medio".

Se está construyendo en diversas ciencias lo que se ha llamado el paradigma ecológico, que ha llevado a diversos autores a estudiar el tema del ambiente: biólogos, sociólogos, psicólogos...; así, pues, los temas ecológicos o ambientales pertenecen a las últimas aportaciones de las ciencias sociales.

En la Psicología caben muchos planteamientos, desde el conductista que puso un gran énfasis en el estudio del ambiente como un conjunto de estímulos. Una situación está formada por diversos estímulos; considerada como situación experimental, que se puede manipular y controlar, supone la relación E-R. Hablan así de la situación en la cual tiene lugar la conducta como variable dependiente de la variable independiente que es el ambiente. las respuestas de los sujetos, decía Watson, están en dependencia funcional de las condiciones ambientales. Las condiciones ambientales en laboratorio son fáciles de manipular pero cuando estas condiciones se encuentran en un ambiente natural es más difícil, aunque no por ello deja de ser importante la influencia del medio ambiente a la hora de explicar la conducta.

Los psicólogos cognoscitivistas aparentemente no tienen que ver con este tema -¡el ambiente no está en la cabeza!- pero es un hecho que la psicología ambiental está

ampliamente invadida por esta importante orientación (JIMENEZ BURILLO, 1986). Las percepciones ambientales constituyen un núcleo de evidente interés por parte de los especialistas, siendo el capítulo de los mapas cognitivos el más conocido ejemplo de una investigación con esta orientación.

Según FERNANDEZ BALLESTEROS (1987), lo que es cierto es que en los últimos años la psicología ha enfatizado la importancia de las variables ambientales, surgiendo así nuevos enfoques.

2.4.1 - Delimitación de conceptos.

Un primer problema con el que nos encontramos es intentar aclarar el conjunto de términos con el que nos enfrentamos. En todas las definiciones hay una cierta ambigüedad, ya que los diversos autores los emplean sin precisar demasiado. También podemos decir que son términos polisémicos que admiten diversas acepciones. Vamos a tratar de expresar diversas definiciones, y luego intentaremos precisar nuestra postura.

El concepto más general con el que nos encontramos es el de ECOLOGIA. En un principio este concepto parte de las ciencias biológicas -"es la ciencia que estudia las

relaciones del organismo con su ambiente"-, por eso los autores al hablar del componente ecológico hablan de factores físicos. Al tratar de la ecología humana el ambiente no es una simple condición física, sino que aparece transformado por la cultura. Para JIMENEZ BLANCO (1975), esto indica que la Ecología es una ciencia compleja, que no se rige únicamente por el instinto, sino que los seres humanos tienen una gran plasticidad para aprender y para adaptarse al medio ambiente.

El medio, por tanto, para el hombre no es una simple condición física, y éste deja de someterse pasivamente a él, sino que lo transforma y modifica a través de la cultura.

El término AMBIENTE lo define el diccionario Espasa-Calpe como: "conjunto de circunstancias que acompañan a una persona o cosa", también "conjunto de opiniones o sentimientos que se forman en un momento dado acerca de una persona o acontecimiento".

Ambiente para BRUNSWIK (1950) supone hábitat natural, cultural, o universo de situaciones en las que transcurre su vida diaria. Es un concepto fundamentalmente molar que implica una dimensión tiempo, en un momento concreto de su historia.

Ya son clásicos los estudios de K. Lewin con respecto al ambiente. En este sentido este término ha sido usado con mucha frecuencia en la Psicología. Se considera a la persona en continua interacción con su ambiente, que constituye el espacio vital, que representa el mundo físico, aunque no está restringido a los hechos físicos, y contiene la totalidad de los hechos posibles capaces de determinar la conducta de una persona; incluye todo cuanto es necesario conocer para comprender a un individuo concreto en un ambiente psicológico y en un momento determinado. Para alcanzar la comprensión de una situación psicológica concreta es necesario saber en qué punto del ambiente psicológico está ubicada la persona. BRONFENBRENNER (1987) considera que el ambiente en relación con el desarrollo humano no se limita a un único entorno inmediato sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios: el ambiente se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan MESOSISTEMA, EXOSISTEMA y MACROSISTEMA.

Lo que importa de las características de un ambiente no son sólo sus propiedades objetivas sino también el modo en que las personas de ese ambiente perciben sus

propiedades. Su influencia en el individuo no viene determinada por lo que son en sí mismas, sino que su influencia más importante es como es percibida por el sujeto, de tal manera que se puede hablar de que no hay ambientes educativos objetivamente buenos sino en cuanto que el individuo los percibe como positivos y de esta manera pueden efectuar influencias favorables en el aprendizaje.

La palabra AMBIENTE en general se refiere a "ámbito de la conducta".

Otro término relacionado con estos conceptos es el de ENTORNO. Mason y Kangerheim destacan que el entorno es la suma de los fenómenos que participan en el sistema de reacción del organismo y que le afectan directamente, influyendo en su modo de vida en cualquier momento en el que se encuentre a lo largo del ciclo vital. LAWTON (1970) citado por Hernández y Remesar, describen el entorno en base a cinco componentes: el individuo, el medio ambiente físico, el medio ambiente personal, el medio ambiente superpersonal y el medio ambiente social. Las definiciones por tanto no tienen un carácter exhaustivo sino de ejemplificación. Todo ello nos remite, según REMESAR (1985), por la vía de la aproximación, a la dificultad de una definición del ENTORNO como objeto de conocimiento .

La mayoría de las investigaciones en torno al entorno se sitúan dentro de lo que serían estudios microambientales: un hospital, una escuela, unos grandes almacenes..., o bien, en el campo de la antropología, se dirigen a grupos humanos concretos en un estado de vida primario, pues cuando se amplía el objeto de conocimiento de los grandes conglomerados urbanos parece que pierden la vitalidad de los escenarios naturales.

También nos encontramos con otra palabra: CONTEXTO que suele aparecer en los distintos estudios de sociología y de psicología. Parece un término concreto. Vamos a verlo en un primer momento en relación con las ciencias del lenguaje haciendo referencia al texto. Para LAZARO CARRETER (1971), el texto es "el conjunto analizable de signos". Son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, una novela, un verso.

El contexto es el orden de composición o disposición interior de una obra, y que aporta significado a las palabras concretas que aparecen en el texto y que adquieren por tanto significado en él. VOSNIADOU (1987) ha estudiado el hecho de la comprensión de las metáforas en los niños y llega a la conclusión de que el contexto proporciona una importante información acerca del lenguaje no literal. El lenguaje metafórico ocurre en un contexto

que le aporta el significado de los dos términos comparativos que la forman, y es por ello por lo que es necesario que el contexto le aporte significado. La comprensión del lenguaje metafórico por los niños es incrementada por la información contextual.

Para Sundberg, el contexto es un conjunto de situaciones. FERNANDEZ BALLESTEROS (1982, 1987) defiende que es necesario el estudio de la persona en su contexto; y, siguiendo a Mischel, piensa que el contexto entraña una realidad de orden superior al concepto situación; y Sundberg, refiriéndose a la evaluación de la persona en su contexto, especifica que mientras la situación implica un conjunto de estímulos organizados con los que el sujeto interacciona y que contribuye a provocar una determinada conducta, el contexto en el que el hombre se desenvuelve y que integra su mundo próximo implica un conjunto de situaciones. Por tanto, el análisis de un contexto específico depende de los objetivos del investigador, y hay que tener en cuenta que siempre se podría realizar un análisis de mayor complejidad ambiental.

Paralelamente, asimismo, nos encontramos con el concepto CLIMA. En la investigación se puede emplear este término en una doble amplitud: clima escolar y clima de la clase. FINLAYSON (1987) dice que este concepto es sinónimo

de situación organizacional; también podemos considerarlo como contexto organizacional. No hay acuerdo dice Finlayson, entre los investigadores acerca de qué variables del ambiente constituyen el concepto de clima. Considera que es un concepto holístico, y citando a Anderson señala cuatro dimensiones como constitutivas :

- 1 - ECOLOGICA: variables físicas y materiales de la escuela que son externas a los participantes.
- 2 - MEDIO AMBIENTE: variables que representan las características individuales de la escuela.
- 3 - SISTEMA SOCIAL: variables que conciernen a los modelos de normas (formales e informales) de operar y actuar en la escuela.
- 4 - CULTURA: variables que reflejan valores, creencias, estructura cognitiva, y significado de las personas dentro de la escuela.

El concepto de clima tiene relaciones metafóricas geográficas. Se refiere casi siempre al carácter especial de la escuela. Así, para Tagiuri el clima es la cualidad relativamente duradera del ambiente total. Halm y Croff dicen que así como personalidad es a individual, clima es a organización. Moos titula un capítulo del clima social como "personalidad del ambiente".

Contexto institucional y clima escolar se pueden

considerar como aspectos de una misma realidad. Nosotros utilizaremos el término contexto por su relación con las ciencias del lenguaje, y por la visión particular que lleva nuestro estudio de las metáforas como prisma para analizar el pensamiento de los profesores. Nos parece que el término contexto tiene más relación con el mundo de los significados y del lenguaje.

Por fin nos enfrentamos con un concepto "más pequeño": ESCENARIO DE CONDUCTA, que por otra parte tiene menos problema desde el punto de vista conceptual. Lógicamente, se refiere a una primera acepción metafórica de la escuela como teatro: así escenario es el lugar donde se representa una obra de teatro, lugar donde ocurren los episodios de la vida diaria, donde tiene lugar la conducta de las personas en las coordenadas tiempo y espacio.

WOLF (1982) nos define las situaciones sociales como cualquier ambiente determinado por la posibilidad de un control recíproco tal que pueda prolongarse todo el tiempo que dos o más sujetos se encuentran en inmediata presencia física uno de otro, y que se extiende a todo el espacio en el cual semejante control es posible.

En el escenario, pues, se dan las situaciones sociales concretas, en él tiene lugar el encuentro social cara a cara. HERNANDEZ (1985) estudia el escenario de

conducta como unidad de análisis de la interacción ambiental; cita a Barker (1968) que concreta los elementos que conforman el escenario de conducta:

- a) conjunto organizado de patrones de conducta,
- b) que se produce en una parte concreta del medio,
- c) dentro de una constelación de rasgos físicos espaciales y temporales.

El nexo de unión entre la estructura ambiental y la conducta es lo que ajustaría las conductas a las características del entorno.

El primer problema que plantean los escenarios de conducta es su delimitación, y se hace en base a las características de un escenario. Su carácter natural es el primer elemento, es decir, no es una situación experimental. La especificidad de unas conductas que se dan en esa situación y no en otra parte, la presencia de unos límites físicos precisos, y su posibilidad de establecer una interrelación entre estos tres niveles de definición, son sus características. BRONFENBRENNER (1987) lo definirá como un MICROSISTEMA y lo considera como un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales, que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado. El término crítico para él es que las personas experimentan, para indicar el valor que tiene ese ambiente

tal como lo perciben las personas, porque los aspectos más importantes del ambiente son aquellos que tienen significado para la persona en una situación determinada.

En la situación escolar, el escenario clase caracteriza la relación profesor-alumno; es el contexto ecológico concreto en el tiempo y en el espacio donde se desarrolla la labor educativa; MEDINA (1988), denomina el aula nido ecológico; es un escenario natural que implica unas conductas específicas y con unos límites físicos muy precisos. Es una realidad objetiva, una unidad natural que tiene una localización concreta en el tiempo y y en el espacio, y tiene componentes humanos específicos: profesor y alumno.

2.4.2 - Aspectos concéntricos de la interacción del individuo y el contexto.

Lo que hoy está claro es que un estudio científico que trate de un sujeto en relación con otros sujetos y en un ambiente determinado, no se puede realizar sino en base a las interacciones que se realizan entre ambos. No basta estudiar las características cognitivas del profesor, lo que piensa, lo que hace, sino que muchos aspectos deben ser explicados en función de la relación de la persona con el ambiente, y mucho más en nuestro caso que tratamos de

describir lo que piensa un profesor y cómo ha ido adquiriendo su pensamiento, siguiendo su propio lenguaje. Las percepciones que tiene sobre su propio ambiente afloran en múltiples circunstancias y forman un todo con su mundo conceptual; de suerte que su propia mente se identifica con su propia experiencia. Por tanto, el contexto, las variables situacionales, es el campo donde el lenguaje cobra sentido; por eso al tratar el tema del ambiente no lo vamos a investigar exhaustivamente, sino que intentaremos aproximarnos para encontrar explicación a la conducta del profesor y a las metáforas que usa. Estas cobran sentido en un ambiente, mejor dicho, en una cultura determinada; para LAKOFF y JOHNSON (1986) las metáforas adquieren valor en una cultura y se apoyan en los conceptos de la misma, "además existen grupos cuya característica definitoria es que comparten ciertos valores importantes".

Veremos más exactamente cómo se percibe el ambiente. La percepción ambiental para RODRIGUEZ SANABRA, (1986) es holística, de suerte que las propiedades ambientales se perciben no como puntos aislados y distintos, sino como entidades significativas. El significado no sería añadido por el organismo que percibe, sino que estaría en el ambiente debido a la estructura ecológica de este. Lo ecológico supone aportes recíprocos evolutivos entre individuo, ambiente social, y ambiente físico.

Vamos a precisar nuestra visión del tema. Nos fijaremos en dos aspectos que representamos en la figura 6:

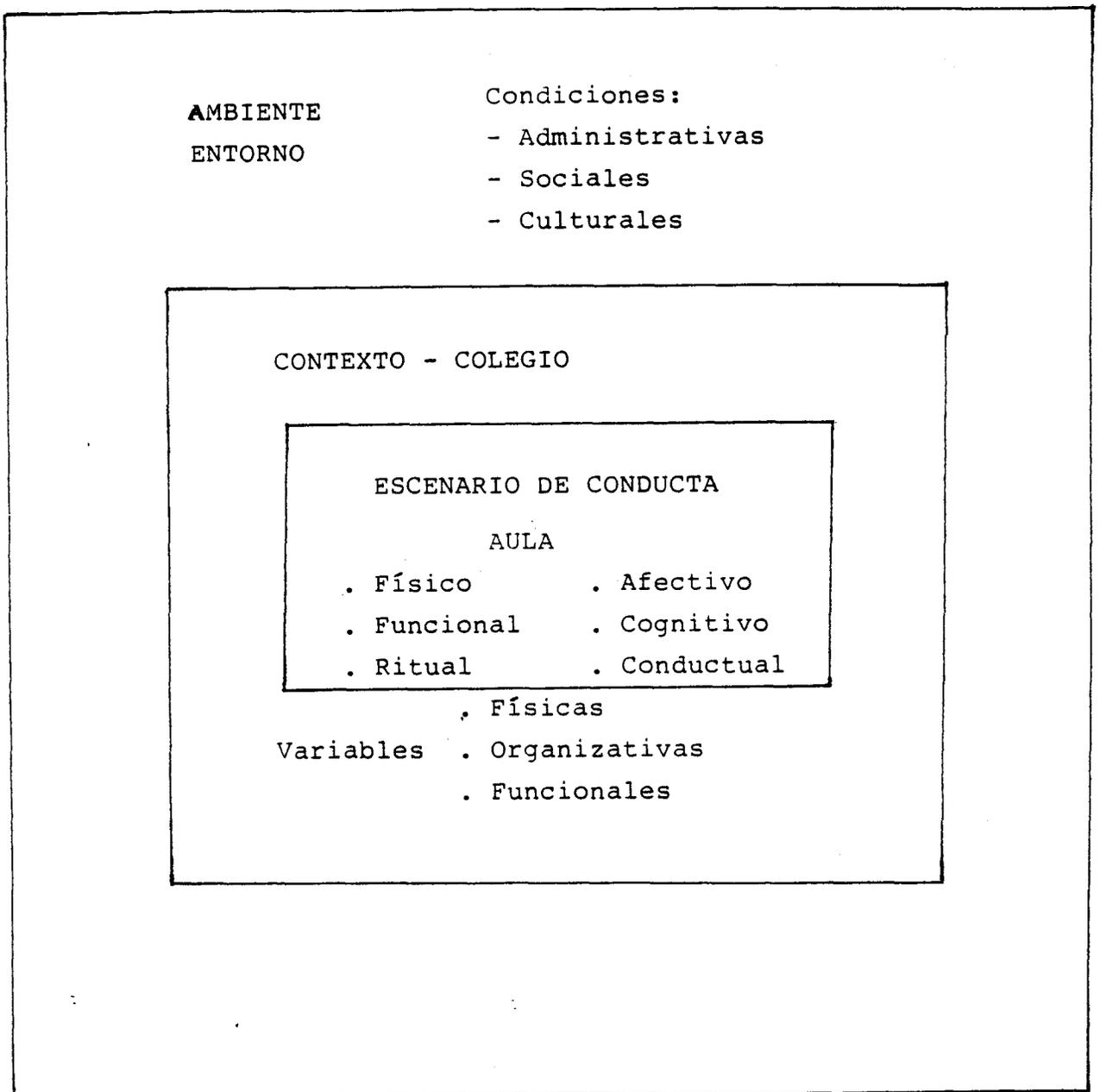


Figura 6 - Aspectos concéntricos de la interpretación del ambiente

A -- EL CONTEXTO DEL PROFESOR: la institución educativa como conjunto de variables físicas, sociales, culturales, organizativas.... y como conjunto de significados que nos permiten encuadrar la estructura de la clase en función del Colegio o institución en la que está situada. Está representado en la zona intermedia de la figura 6.

Nuestro objetivo no es tratar de llegar a una teoría sobre principios generales y relaciones entre el ambiente y la conducta educativa, sino que se trata de situar a los profesores en su contexto concreto y tratar de describirlo. Presentar las cualidades personales del ambiente e intentar relacionar su experiencia con dicho ambiente y qué aspectos de ese ambiente influyen más. La delimitación del contexto y el análisis depende de los objetivos del investigador.

Hay aspectos más generales que se pueden estudiar y que están incluidos en la primera zona externa de la figura, que se refieren al entorno más general en que se sitúa el colegio. Pero no es el caso de este trabajo, que comprendería el estudio de factores sociológicos y el uso de unas técnicas determinadas más amplias que no son propias de éste, aunque pueden aparecer algunos datos que hemos observado directamente durante nuestra estancia en el colegio, y, sobre todo, aquello que nos sirve para explicar

las cualidades significativas del colegio, y que puede tener influencia en la explicación de variables concretas.

Tratamos de orientarnos hacia la comprensión de las interacciones del individuo con su medio. Nos situamos en la postura de EISNER (1987), que mostramos en el diseño de la figura 7.

El individuo interactúa con el ambiente en el que están presentes diversas cualidades. Según esta interacción se interpretan los aspectos del entorno y se forman los conceptos. Estos conceptos se aglutinan a partir de la experiencia que posibilitan los sistemas sensoriales, y posteriormente pueden etiquetarse mediante el uso del discurso, aunque gran parte de nuestra experiencia no admitirá la impresión de una etiqueta verbal.

La clase de significado que probablemente obtendrá el individuo al interactuar con las cualidades del entorno dependerá del carácter de las clases de conceptos que haya formado, es decir, dependerá del carácter de las cualidades que haya seleccionado y experimentado. Si el individuo desea expresar los significados obtenidos en sus interacciones con esas cualidades, debe utilizar a tal fin alguna forma de representación. La forma determinada de representación elegida estará influida tanto por sus habilidades, como por sus propósitos. La transformación

desde la concepción a la representación, a las cualidades que crea en esas formas representadas, forma parte del entorno sobre el que puede reflexionar más.

Es importante hacer hincapié en que la relación entre el individuo y el entorno es interactiva, significando con ello que las cualidades del entorno y las condiciones internas del individuo afectan a la clase de experiencia o a las clases de conceptos que se crearán. No es cierto que las cualidades en sí mismas determinen lo que se seleccionará, ni tampoco que el individuo proyecte por completo sus condiciones internas en el entorno, sino que en este proceso tiene lugar un toma y daca. Cada factor realiza su propia contribución, y de esta interacción nace la experiencia.

La creación de nuevas cualidades ambientales mediante la realización de una forma de representación permite el proceso de corrección, lo cual, a su vez, posibilita la revisión, corrección y alteración de las ideas expresadas mediante la forma elegida. Así, la creación de una forma de representación no sólo sirve como un medio para transmitir a otros las concepciones que sostiene el individuo, sino que también proporciona a ese individuo una información sobre los resultados.

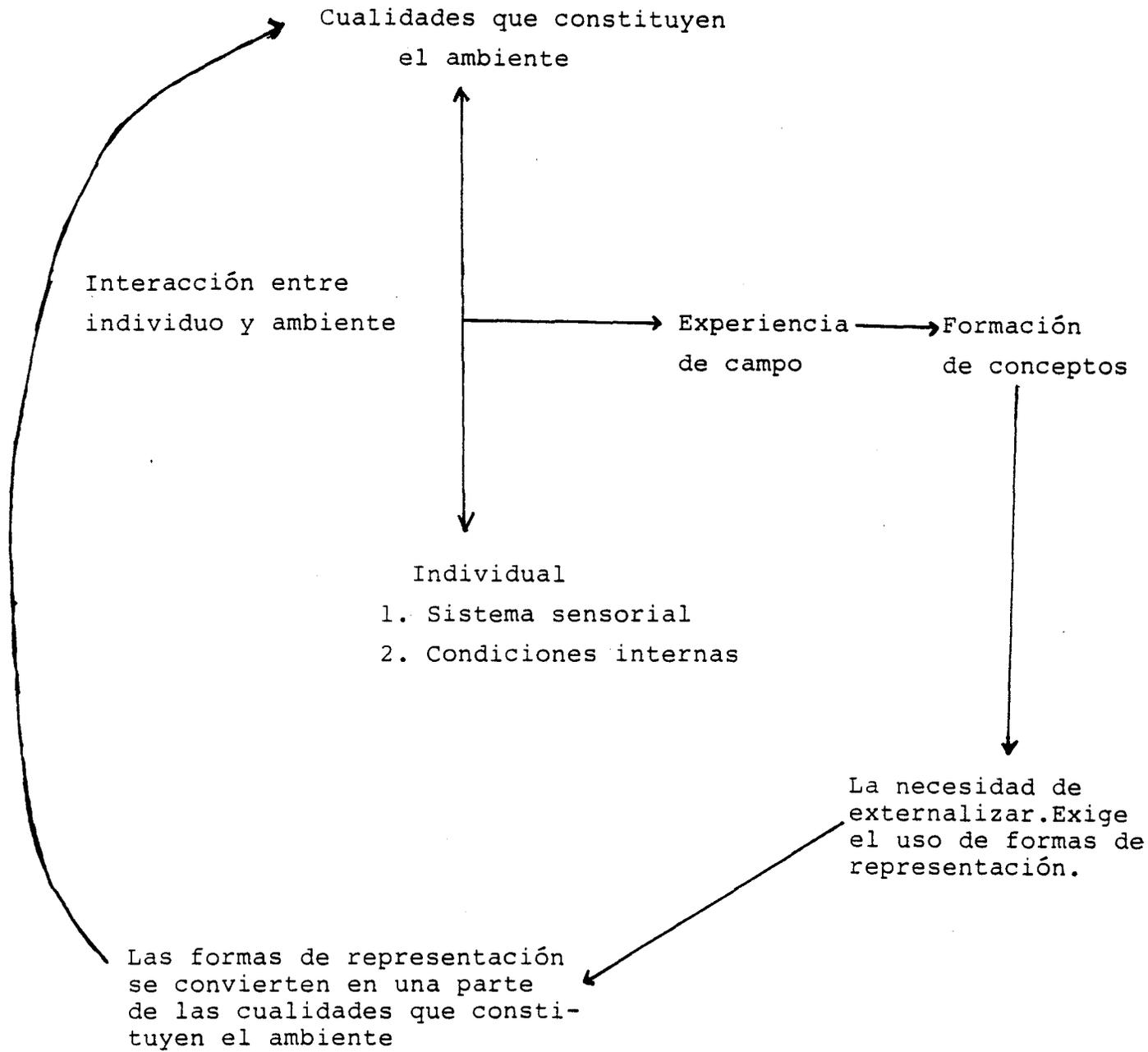


Figura 7 - Modelo de transacciones entre el individuo y el entorno (EISNER 1987, p.97)

Nos situamos a un nivel descriptivo, no explicativo. Concebimos el contexto escolar como variable ambiental. Y partimos de que el conocimiento profesional es producto de la interacción del profesor con su ambiente, porque creemos que este supuesto está fuera de toda duda tanto para el investigador como para el profesor. Dicen los profesores que a ser maestro se aprende con la experiencia. Experiencia que surge del intercambio del individuo con su entorno, y se sitúa entre coordenadas diversas; pero en principio nadie discute este hecho que en la realidad se puede comprobar en todas las profesiones que tienen dimensión práctica. Este es el modelo de transacciones que nos propone EISNER (1987), y que representamos en la figura 7. FERNANDEZ BALLESTEROS (1983) dice que hay que llegar a determinar la propia idiosincrasia del ambiente objeto de estudio. Ella misma, en 1987, al hablar de la evaluación ambiental, propone un planteamiento a seguir para ello, precisando la siguiente clasificación de variables:

- 1 - Evaluación de variables físicas, partiendo de un enfoque ecológico.
- 2 - Evaluación de "escenarios de conducta" en los que se analizan patrones de conducta dentro del escenario natural en el que ocurren, partiendo de un enfoque eco-psicológico.
- 3 - Evaluación de características psicosociales de grupos o instituciones, partiendo de un enfoque ecológico-social.

4 - Análisis de las relaciones funcionales entre la conducta y el ambiente y sus interacciones, partiendo de un modelo conductual o ecológico-conductual.

Por tanto, nuestro estudio del contexto no se presenta como algo aislado, o como un aspecto más del trabajo; sino que forma parte, como elemento esencial, de nuestro tema sobre el lenguaje del profesor y de la metáfora, a la que aporta contenido significativo.

El método de estudio no es algo desgajado del trabajo en general, sino que la línea de investigación llevada desde el principio, que expondremos en el capítulo referente a la metodología, incluye el ambiente como factor que ha aparecido unido a diversas variables, tales como el lenguaje, la metáfora, la conducta del profesor en el aula durante la fase interactiva de la enseñanza, y como parte integrante de la reflexión del profesor sobre su propio pensamiento. Según WOODS (1987), la situación es fluida, emergente, formada por múltiples realidades. No se trata de "verdades" a descubrir, ni de pruebas a realizar. El objetivo es la comprensión de la acción social de la situación que se estudia.

B - EL AULA NIDO ECOLOGICO (MEDINA, 1988). El aula aparece en la figura 6 como zona central de interpretación ambiental. Está situada en sus coordenadas espacio-

temporales y tiene una características funcionales propias, con sus ritos y sus rutinas. Este espacio concreto con unos límites muy precisos facilita una serie de interrelaciones; hay una definición de la territorialidad, y a veces un enfrentamiento entre espacio personal y colectivo, por eso uno de los aspectos importantes de la funcionalidad del aula es la ordenación del espacio. El escenario es una unidad natural con unos componentes humanos específicos que son los profesores y los alumnos: ambos desempeñan roles muy precisos, y desarrollan aspectos cognitivos, afectivos, sociales Es el lugar donde se origina y se realiza el proceso educativo.

En el aula, con el conjunto de variables que la integran, el individuo aprende algo más que el curriculum académico; aprende a estimar, respetar, valorar a los otros, el orden, la limpieza, la belleza, la armonía, la colaboración. MUNTANYOLA (1988) define el aula como "lugar social vivido".

Pero no abarca solamente aspectos relacionales, sino que, como expresan GUMP y ROSS (1985), "los escenarios de conducta son segmentos del entorno".

En una escuela estos escenarios podrían tener etiquetas aplicadas por sentido común, tales como: "despacho del director", "aulas"... El escenario incluye,

por tanto, el medio físico y una pauta fija de conducta. PEREZ GOMEZ (1988), define el "escenario" como un esquema que representa el conocimiento de las circunstancias, elementos y actividades que definen un determinado estado y situación en el aula. El esquema "escenario" organiza el conocimiento sobre contextos espaciales (MANDLER, 1984). Las relaciones entre conceptos dentro del esquema "escenario" son relaciones espaciales, topológicas en el sentido piagetiano, mientras que las relaciones dentro del esquema "guión" son de carácter temporal.

"La situación del aula se caracteriza por: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, y conflicto de valor" (PEREZ GOMEZ, 1988, p.47).

Según ESCUDERO MUÑOZ (1986), el aula representa el lugar de trabajo y el entorno ecológico natural en el que el profesor desarrolla sus funciones docentes, adquiere experiencia de su profesión, toma decisiones interactivas, y, en gran medida, el medio preferente y más inmediato para su aprendizaje y desarrollo profesional. Y señala las siguientes características: complejidad, simultaneidad, particularidad y unidad.

En este contexto, para el que no se dispone de guías de acción fijas, sino que hay que construirlas experiencialmente, personal e históricamente, es donde el

profesor ha de tomar decisiones relativas a contenido, a gestión de la clase, a metas, a ritmo de trabajo, a patrones y modos de relación, al uso de estrategias y recursos. SCHÖN (1983, p.10), dentro de esta concepción escribe:

"Las situaciones prácticas no representan problemas a ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación".

En el tema del aula como espacio escolar hay que tener en cuenta la forma y dimensiones de la clase, pero quizá lo más importante sea el uso del espacio vivido y compartido. En la figura 8 hacemos un esquema de las posibles ordenaciones del espacio en relación con su uso. El aula es un espacio común donde están profesores y alumnos: pero donde se ve clara la territorialidad y el uso del espacio. Hay clases donde el profesor y los alumnos tienen poca movilidad, y el espacio del aula no tiene un significado especial. En el trabajo de clase tiene importancia la asignación de un lugar adecuado para cada cosa: por ejemplo, en el caso de Alejandro, cuya aula es la más reducida de nuestra muestra, sin embargo la utilización del espacio y la movilidad de los alumnos y del profesor era mayor, dando lugar a escenarios más variados.

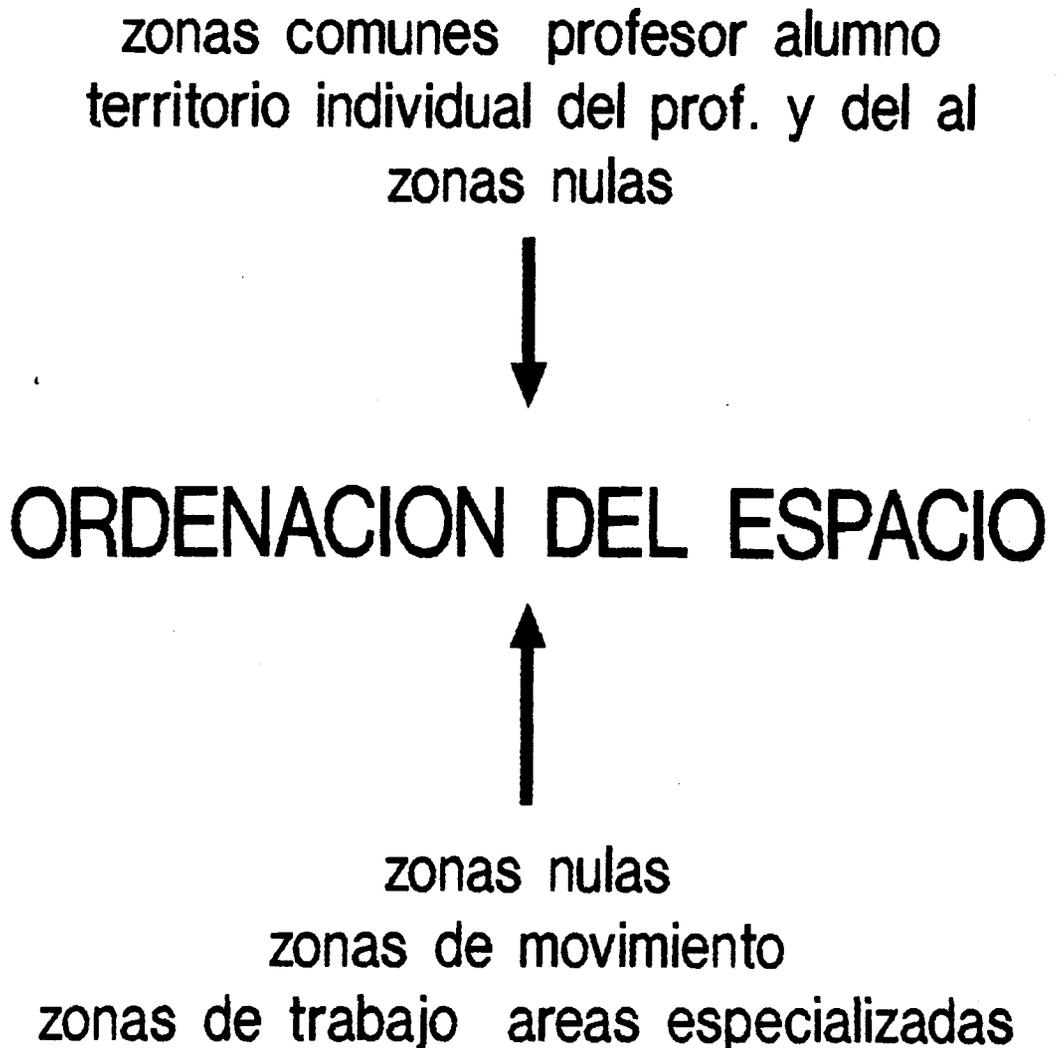


Figura 8 - Esquema de la ordenación del espacio en el aula

La cultura de un pueblo necesita un espacio físico; la cultura del aula viene adscrita a un lugar; un cambio de lugar supone un cambio de cultura, como uso del espacio y de los materiales. La relación entre clase y conducta es importante, y no es lo fundamental la forma y las dimensiones sino el uso que de ella se hace. La vida del aula se percibe desde que se entra en ella, y dice mucho de sus habitantes y costumbres.

El aula requiere componentes físicos y humanos. Los físicos se asemejan mucho en todas las aulas: mesas, sillas, armarios, pizarras, libros, etc., aunque varíen en materiales diversos. Pero en lo que muestran más variabilidad es en los componentes humanos específicos: profesores y alumnos, y en el uso que hacen del ambiente disponible. Suponen una posición concreta profesor-alumno, pero también el lugar tiene unos requerimientos especiales, determinados por la luz, las puertas y los ruidos y su relación con el número de alumnos, las actividades que se realizan, y la participación de sus componentes.

En cada caso trataremos de determinar la distribución del escenario de conducta y su uso, pues como dice LEE (1981, p.32)

"No se ha estudiado aún suficientemente la correspondencia que existe entre la "construcción" que la gente hace del medio ambiente y sus pautas

de conducta interactiva con el mismo. Es dudoso que puedan expresarse por medio del lenguaje todos los conocimientos relacionados con el medio ambiente. No todas las imágenes tienen nombre".

No toda la experiencia llega a un nivel de representación, como diría EISNER (1987), porque hay muchos aspectos que se experimentan pero no se llegan a formular. Por eso nuestro estudio tiene que tener ciertas lagunas, ya que versa sobre percepciones del ambiente por parte del profesor y del propio investigador, y referentes a aquellos aspectos que pueden llegar a una representación verbal, en algunos casos metafórica, de los dos sujetos que viven la experiencia.

En el estudio sobre el "Proyecto Sheffield" que realizaron SMITH y CONNOLLY (1985), determinaron que la variación en el espacio físico de los sujetos supuso diferencias poco importantes en la conducta de los niños. Efectos más aparentes ejercen las variaciones en la cantidad de equipamientos, en los materiales y juguetes, resultando una mayor dispersión de los niños cuando la cantidad es mayor. Otro efecto de la amplia disponibilidad del material de juego era la disminución de las conductas competitivas.

Por tanto el aula como escenario de conducta es la variable que influye en el comportamiento de los alumnos y

del profesor, en cuanto a disposición y materiales. El significado de la vida del aula es lo más importante a experimentar en la observación participante; a través de ella descubriendo códigos específicos que te permiten ir profundizando y aclarando su pensamiento. En el aula se pueden descubrir la relación entre cognición y acción. Creemos, con LOUGHLIN y SUINA (1987), que la disposición del ambiente influye de forma significativa en aquellos que lo ocupan, ya que

"los elementos activos y explicativos dentro del ambiente de aprendizaje son dispuestos por los profesores en los espacios y entornos. El entorno de aprendizaje puede ser un poderoso instrumento docente a disposición del profesor" (LOUGHLIN y SUINA, 1987, p.21)

Por ello el contexto y concretamente el aula están "ahí", se hacen contextuales, en términos de EDWARDS y MERCER (1988) sólo cuando son invocadas, es decir, cuando se hace referencia a ellos, se suponen o se insinúan en la comunicación. El mismo acto de suponer comprensiones compartidas de las mismas, convierte, para los comunicantes, su realidad en una realidad social y conceptual más que de simple existencia física en el mundo de alrededor.

2.4.3 - Guiones de conducta.

Así como el escenario hace a espacio, los guiones se refieren a tiempo pero sobre todo a secuencialización de actividades, roles y rutinas. El gui3n es un conjunto de rutinas de ense1anza (PEREZ GOMEZ, 1988). Es una estructura jer1rquica que representa conocimientos espacio-temporales, un conjunto organizado de conocimientos concretos y estereotipados sobre la secuencia m1s com3n y probable de los diferentes acontecimientos dentro del aula, que se adquieren a trav3s de la experiencia sobre las rutinas cotidianas. Es una secuencia de acciones predeterminada y estereotipada que definen una situaci3n bien conocida (SCHANK y ABELSON, 1987). Un gui3n es una estructura que describe secuencias apropiadas de eventos en un contexto particular.

Por ello, las consideraciones espaciales son importantes (MILLER, GALANTER y PRIBAM, 1983), ya que las actividades que intentamos desarrollar se refieren con mucha frecuencia a lugares espec3ficos en los que aquellos son factibles y/o relevantes. Las consideraciones del tiempo son un poco m1s sutiles; si s3lo debi3ramos tener en cuenta un 3nico plan, es posible que apenas tuvi3ramos que preocuparnos por el tiempo; la ejecuci3n del plan podr3a ocupar todo el tiempo que fuera necesario. Pero cuando nos

las habemos con planes que están en competencia, éstos se disputarán nuestro tiempo. Esto es lo que ocurre en la vida de la clase, los planes son diversos y por eso nos debemos preocupar del tema del tiempo y de su distribución. El problema del tiempo es vital para el profesor; siempre le preocupa no tener tiempo y además cómo lo puede distribuir para que sea más eficaz.

Seguimos dentro de la metáfora del teatro; primero definimos el escenario y ahora nos fijamos en el guión. Cada guión tiene asociado un número de roles, profesor y alumno, y por tanto no sólo debe ser descrito en función de estos roles sino que son interdependientes. Un guión, por tanto, es una estructura que describe secuencias apropiadas de acción; se podría expresar en escenas y actos, en sucesos y situaciones en un escenario particular.

Los guiones se describen en términos concretos y manejan situaciones cotidianas. La mayoría de los autores que hemos consultado ponen el ejemplo del guión de un restaurante, como una situación cotidiana y precisa donde cada uno desempeña un rol bien definido. La comprensión del guión está basada en el conocimiento previo. Es un proceso por el que la gente relaciona lo que ve y oye con grupos de acciones que ha experimentado previamente. Para comprender, por tanto, un guión, hace falta conocimiento

experiencial de lo que allí se hace. La comprensión cultural de un grupo exige la comprensión de los guiones de conducta; en ellos se registran roles y costumbres, pero entrar en ellos es entender su significado. Las coordenadas espacio-temporales y las relaciones interpersonales nos permiten situarnos en un contexto para poder comprenderlo. No se puede entender un guión desde presupuestos cognitivos distintos.

La tarea del informante cultural es precisamente contarnos lo que hace y por qué lo hace, el significado mental y cultural que tiene su acción.

SHAVELSON (1986) explica que los guiones son unas representaciones esquemáticas de experiencias familiares y cotidianas, como el hecho de cenar en un restaurante. Son estructuras jerárquicas que representan conocimientos espacio-temporales sobre la gente, objetos, acontecimientos y lugares. En la figura 9 incluimos un guión de enseñanza representado por SHAVELSON (1986), que considera que puede ser una estructura de actividad para investigaciones sobre la enseñanza. Nosotros hemos incorporado en nuestro estudio un nuevo apartado dentro del guión: la zona del aula donde se realiza la actividad.

Pensamos que no es suficiente con describir el espacio de la clase porque existe un orden establecido de

actividades que se realizan; un día cualquiera lleva consigo una sucesión de hechos que no es ajena a las personas que se encuentran en el aula, y que conduce a decir a los profesores, al comentar una clase: "hoy no ha pasado nada", "hoy lo de siempre" ...; y los niños también saben exactamente la sucesión de acontecimientos, de orden, "lo que toca ahora" implica lo que cada uno tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer.

Realmente el profesor que comienza una jornada escolar puede tener sus planes sobre lo que quiere hacer hoy, pero es lo expreso, lo que intencionalmente pretende realizar, mas la clase sigue diariamente una serie de acontecimientos. Hemos visto el aula como unidad, la sucesión en el tiempo de una jornada escolar también nos da idea de lo que allí ocurre: y cualquier alumno sabe lo que lleva hecho y lo que le falta por hacer, por eso en referencia con los escenarios de conducta nos encontramos con los guiones. ENTWISTLE (1988), basándose en el modelo de distribución del tiempo de Bennet, dice que el aprendizaje depende sobre todo de la cantidad de tiempo asignada a diferentes campos del currículum y a la calidad de la participación de los alumnos en las actividades. El guión es, pues, otro elemento importante de ese contexto.

ENCABEZAMIENTO (PAJAROS AZULES/ MEJORAR
LAS DESTREZAS EN LA LECTURA ORAL)

ESCENA 1	ESCENA 2	ESCENA 3	ESCENA 4	ESCENA 5
ENIRAR	MOTIVAR	FORMATO	LECTURA EN	PREGUNTAR
(SUBMETA 1)	(SUBMETA 2)	(SUBMETA 3)	(SUBMETA 4)	(SUBMETA 5)
Estudiantes preparados	Atención e interés de los estudiantes	Expectación del estudiante sobre la lección	Corrección y práctica del estudiante	Comprensión factual del estudiante
Variables de acción:	Variables de acción:	Variables de acción:	Variables de acción:	Variables de acción:
Ir al área de lectura Sentarse Esperar que estén callados	P.Escribir palabras /pizarra E.Inferir el significado E.relacionar experiencias comunes	P.Establecer un formato	P.comenzar a leer E.(1) lee P.corrije E.(2) lee	P.preguntar sobre la historieta E.(3) responde
<u>Papeles</u> <u>Desempenados</u>	<u>Papeles</u> <u>Desempenados</u>	<u>Papeles</u> <u>Desempenados</u>	<u>Papeles</u> <u>Desempenados</u>	<u>Papeles</u> <u>Desempenados</u>
Profesor				
Estudiante				
<u>Utensilios</u>	<u>Utensilios</u>	<u>Utensilios</u>	<u>Utensilios</u>	<u>Utensilios</u>
Zona de lectura Silla Libro	Pizarra Tizas			(etc).

Figura 9 - Esquema de un guión de conducta (SHAVELSON, 1986)

Los guiones son estructuras de conocimiento concretas, estereotipadas, que se adquieren a través de rutinas cotidianas. Son rutinas que implican también roles (SHAVELSON, 1986). Podemos definir el rol como un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad (BRONFENBRENNER, 1987) y lo que se espera de los demás en relación con aquélla se puede identificar con el término etiquetas, que se utilizan para designar posiciones sociales en la cultura; lo que se espera que una persona haga en un contexto. Lo que se espera que hagan profesores y alumnos en el escenario de clase y según sus respectivos guiones. Estos roles, por otra parte, son interdependientes. Según TITONE (1986), el grupo de clase está unido por una red de relaciones que además de ser interpersonales son también culturales. Cada miembro es portador de costumbres, actitudes y modos de pensar que están en la base de todos sus comportamientos.

ZIMMERMANN (1987, p.18), da tanta importancia al contexto que llega a decir lo siguiente:

"En la vida cotidiana de la clase los procesos verbales y no verbales se hallan presentes de manera difusa, no se pueden reconstruir en el laboratorio sin perder su significado y sus interrelaciones con el contexto socio-escolar".

3 - PARADIGMA DE INVESTIGACION

3 - PARADIGMA DE INVESTIGACION

Todo problema de investigación pertenece a una orientación determinada y se plantea en un dominio de investigación o manera concreta de inclusión en el campo de la ciencia: lo que nos exige necesariamente la presentación de unos marcos teóricos y una definición clara de conceptos que nos permitan realizar un diseño de investigación con una metodología adecuada. GOETZ y LECOMPTE (1984) nos indican que se debe explicitar el marco teórico de un trabajo, que parte de unos supuestos acerca del mundo que se está investigando, y se apoya en definiciones y modelos explicativos.

3.1 - MARCO TEORICO: PSICOLOGIA COGNITIVA

Nos encontramos, ciertamente, con el problema de determinar la conducta docente, de tratar de interesarnos por la búsqueda de la comprensión de los fenómenos cognitivos; es decir, pretendemos hacer un estudio de la mente humana que se concreta en la figura del profesor; y desde luego, podríamos asegurar que en los dominios de la investigación hay una clara orientación cognitiva.

El interés por comprender la mente humana no es nuevo en la historia de la ciencia, pero actualmente podemos encontrar un campo, la llamada Psicología Cognitiva, que se puede caracterizar por su naturaleza interdisciplinar; la cual comparte su preocupación con varias ciencias antropológicas y sociales, entre ellas las ciencias de la educación. El sistema cognitivo es interactivo, así que realmente existe una dependencia de todos los elementos del sistema. Los sistemas cognitivos en sí mismos no son observables, pero sí podemos observar los productos externos de ese pensamiento, como por ejemplo el lenguaje. Por tanto podemos decir que la ciencia cognitiva es un dominio de investigación que intenta estudiar los sistemas cognitivos y la naturaleza de la mente humana.

En sus comienzos, esta ciencia, propone un modelo que se ha definido como "procesamiento de la información", que se centra fundamentalmente alrededor del problema de cómo se adquiere, almacena y usa la mente humana, la información que proviene del medio. Pero ésta no es una perspectiva única. Dentro de la ciencia cognitiva hay diversos enfoques, y aunque el sistema de procesamiento de la información fue formulado, también, por NEVELL y SIMON (1972), posteriormente ellos mismos lo consideran como un poco estrecho. En la raíz de la mente (SIMON, 1987) hay símbolos con capacidad denotativa y susceptibles de

manipulación. Por lo tanto, existe un conjunto de símbolos que forman una estructura simbólica mediante un conjunto de relaciones. Utilizamos la idea de la mente humana como procesadora de símbolos. La mente humana funciona simbólicamente cuando algunos componentes de su experiencia evocan estados de conciencia, creencias, emociones y usos que reflejan otros componentes de su experiencia. El primer conjunto de componentes son los símbolos y el segundo constituye el significado de los símbolos. El funcionamiento orgánico por el que se da la transición desde el símbolo al significado se llamará "referencia simbólica" (WHITEHEAD, 1927). Todo mecanismo utilizado para guiar una acción tiene un componente simbólico.

La conducta inteligente se dirige al logro de unos objetivos en un medio al que debe adaptarse, y en el que tiene lugar su conducta. Por lo tanto, la adaptación es una característica importante de todo sistema mental, de forma que cuando el medio cambia, ese sistema también tiene que cambiar. Aquí se produce una cierta oposición a las visiones experimentales de la ciencia, que intentan descubrir y verificar invariantes en los fenómenos que estudian. En realidad la invariabilidad absoluta es muy difícil que exista en la naturaleza, por eso la adaptación de sistemas es un componente de este punto de vista y por ello hay que buscar invariantes relativas que sean válidas.

La investigación heurística que el sistema adquiere en el medio aporta gradualmente la conducta necesaria al medio en el que se encuentra. Los sistemas inteligentes hacen adaptaciones que se preservan y conservan disponibles para resolver felizmente las nuevas situaciones que se le presentan. Los medios externos son de carácter problemático y poseen inmensas cantidades de alternativas, por ello el aprendizaje es el sistema adaptativo que sugiere programas de resolución de problemas capaces de emprender búsquedas heurísticas.

Por ello, nos situamos en el marco de la Psicología Cognitiva como "matriz disciplinar" (DE VEGA, 1984) que tiene en común con muchas ciencias el énfasis en los fenómenos mentales y que aplicamos en nuestro caso al campo de los fenómenos educativos.

3.2 - PARADIGMA DE INVESTIGACION: PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES

Desde la idea de KUHN (1970) se han dado muchos enfoques a la noción de Paradigma. Incluye creencias, preconcepciones, hasta prescripciones aceptadas por la comunidad científica. Entiendo con HUSEN (1988) que el Paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo

que uno se propone en la investigación.

Nos situamos, por tanto, en el llamado Paradigma de Pensamiento de los Profesores, es decir, se trata de un estudio centrado en el profesor, que concibe la actividad didáctica como el resultado de complejos procesos cognitivos y que supone unos conceptos básicos aceptados y adoptados por la comunidad científica internacional, que nos permite utilizar unos presupuestos para poder entender los procesos de enseñanza, para poder ayudar con sus resultados a la práctica de la formación de los profesores.

El concepto de paradigma puede ser relativo del lugar desde donde veamos la perspectiva, por ello no es difícil encontrar que algunos hablan de paradigma cognitivo en cuanto oposición a otras líneas de investigación. Nosostros nos situamos en un paradigma más concreto, ya que nos circunscribimos a un fenómeno -que es el pensamiento de los profesores- para descubrir, explicar y predecir cómo se forma ese conocimiento profesional y de qué manera podemos resolver el tema de la formación de la mente del profesor; y por otra parte, no cabe duda que es aceptada esta línea de investigación por la comunidad científica; ya se dispone de numerosos investigadores que han trabajado en este campo, de suerte que nos presenta una línea de trabajo y nos lleva a resolver determinados problemas y a encontrar

un método adecuado de investigación.

El Paradigma, por tanto, está centrado en el profesor y estudia el comportamiento docente como resultado de complejos procesos. Analiza los procesos y factores internos que determinan la intencionalidad y actuación del profesor (SHAVELSON, 1983).

Proponemos como supuestos básicos los siguientes: El punto clave de todo estudio centrado en el pensamiento del profesor es la idea de que los profesores son profesionales reflexivos que realizan juicios y toman decisiones, y este pensamiento le guía en su acción. Los profesores piensan y luego hacen, por ello, para saber lo que piensan debemos observar esa conducta.

Este pensamiento actúa en la situación compleja de la enseñanza y por ello necesita dar sentido a las percepciones que tiene de su propio medio, por lo que precisa de alguna organización de la experiencia que le permita actuar de una manera adaptada. MILLER, GALANTER y PRIBAM (1983) dirán que siempre que hay conducta ordenada o regular sólo es posible una respuesta, a causa de su relación con otras respuestas similares, que han sido organizadas seriadamente, pero que operan simplemente como elementos individuales, que no van uno detrás de otro, sino como una masa. Por lo tanto la comprensión de la conducta

del profesor puede facilitarse por la teoría de los esquemas. SHAVELSON (1986) considera que la teoría de los esquemas es un elemento importante en la descripción de los procesos de los profesores, considerando el esquema como una organización activa de reacciones pasadas que supone una percepción de la estructura de la situación y una solución adaptada al problema presente, de modo que la conducta del profesor pueda ser explicada por diferentes tipos de esquemas como estructura de conocimientos que le permitan actuar de una forma determinada. Un esquema es una estructura lo suficientemente consistente para representar el pensamiento de los profesores y la interpretación de los acontecimientos que tienen lugar en el aula al organizar y sintetizar toda la información recibida por el profesor a través de su experiencia. El problema consiste en llegar a describir la forma en que la representación interna de su propio pensamiento nos conduce a descubrir su universo conceptual para poder dar sentido a sus acciones. El pensamiento del profesor es un proceso activo del sujeto en la elaboración e interpretación de la información que le ha llevado a la construcción de su propia realidad profesional en un marco cultural de interacciones. La adquisición y formación de esquemas se va produciendo a partir de la experiencia personal. Estos esquemas parten de conocimientos y llevan a la acción. Se pueden resumir en su

aspecto significativo, según LAKOFF y JOHNSON (1986), en el uso de la metáfora como elemento aglutinador de los esquemas mentales.

3.3 - UN ENFOQUE ETNOGRAFICO-ANTROPOLOGICO

Se trata de una investigación aplicada y es una aproximación al estudio de la educación en un contexto determinado y más concretamente en una sociedad urbana y sus posibles subgrupos. Es un enfoque etnográfico de corte cognitivo en cuanto tenemos particular interés en comprender el pensamiento del profesor, sus redes significativas de pensamiento, y los procesos de elaboración de la metáfora para llegar a comprender cómo llega a adquirir ese pensamiento profesional, que nos pueda ayudar en la formación de los futuros profesores para que el enfrentamiento con la realidad educativa sea constructivo.

Etnografía cognitiva o estudio de los principios y procesos cognitivos relativos a la percepción, clasificación, conceptualización e interpretación de la realidad física y socio-cultural, así como el contenido simbólico de esos procesos, creencias y teorías.

GOETZ y LECOMPTE (1984) nos indican que la

etnografía es un modelo general de investigación que permite describir, interpretar y explicar las creencias y comportamientos de las personas en una misma cultura.

Podemos señalar, siguiendo a estas autoras, las características de este modelo:

1 - Es un modelo inductivo en cuanto que no hay proposiciones a priori, sino que la investigación comienza con la recogida de datos e intenta descubrir y explicar los fenómenos a través de los sucesos que se van experimentando.

2 - Es generativo en la medida que el descubrimiento de constructos y proposiciones se realiza a base del análisis y elaboración de los datos obtenidos.

3 - Es constructivo porque nos lleva a descubrir los conceptos desde el comportamiento mismo para la elaboración de una teoría.

4 - Y es subjetivo en cuanto que trata de reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y su concepción del mundo.

Podemos concluir que estamos ante un trabajo de índole cognitiva que se apoya en el Paradigma de Pensamiento de los profesores, según un modelo Etnográfico, y siguiendo una metodología claramente cualitativa.

3.4 - OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Concretamos los objetivos de la investigación en los siguientes:

- 1 - Analizar el pensamiento profesional del profesor de Ciclo Inicial.
- 2 - Estudio del lenguaje profesional, especialmente del metafórico, como instrumento expresivo de ese pensamiento.
- 3 - Analizar la relación entre pensamiento, contexto y lenguaje utilizado.
- 4 - Llegar a descubrir el esquema conceptual del profesor que representa su pensamiento profesional.
- 5 - Hacer un análisis comparativo de los esquemas conceptuales de los profesores de la muestra, con experiencia y sin experiencia, para llegar a descubrir la teoría, o teorías de la enseñanza imperantes en la práctica de ésta, que nos permitan orientar la formación de los futuros profesores en su dimensión práctica.

CAPITULO II - METODOLOGIA

1 - METODOLOGIA CUALITATIVA

1 - METODOLOGIA CUALITATIVA

Uno de los capítulos importantes en todo trabajo de investigación es el de la Metodología. El método viene determinado por el Paradigma en el cual se encuadra y por el aspecto concreto de la realidad que se quiere estudiar, que marca el procedimiento de búsqueda, el modo de hacer la investigación y la forma en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Los métodos de investigación y las opciones en las que se enmarcan son parte integrante de los sistemas teóricos empleados por el investigador.

Lo que no cabe duda es que durante los últimos años ha habido una explosión creciente del interés de los científicos en la aplicación de los métodos cualitativos, o por lo menos en la comparación y la relación entre métodos cualitativos y cuantitativos.

La investigación educativa ha cambiado en los últimos años. Un campo antes dominado por la medida y la definición operativa de variables ha ido incrementando la preocupación de sociólogos, antropólogos y psicólogos, (interesados con los temas y procesos educativos), por los métodos cualitativos. Con este término se han intentado

captar diversas metodologías. Por ejemplo SPINDLER (1982) habla de un rápido aumento en el interés por la etnografía educativa, y RIST (1982) habla de explosión de interés en la aplicación del método cualitativo en los estudios sobre educación.

Realmente el tema de los métodos se plantea como un medio en relación a un fin. No se puede plantear el tema del enfrentamiento y la rivalidad entre un hacer cuantitativo o cualitativo. ZABALZA (1988) expresa que no es cuestión de beligerancia el usar un método u otro, sino que lo exige la propia naturaleza de los temas y de los instrumentos utilizados en la investigación.

COOK y REICHARDT (1986) expresan la opinión de que ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia. Hay distintas formas de hacer ciencia que llevan a la explicación comprensiva y a la comprensión explicativa de los fenómenos que son objeto de estudio. Ningún método es igualmente apropiado para todos los propósitos de investigación. La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas con las que se enfrenta el investigador.

La investigación cualitativa es otra forma legítima de hacer ciencia en unas áreas específicas que precisan este tipo de tarea como son las creencias sociales, la cultura de una comunidad, o la vida del aula, por ejemplo, en educación.

Los diferentes problemas y cuestiones requieren diversos planteamientos y variadas soluciones. Pero lo que hoy se ve cierto es que los métodos cualitativos son necesarios en el estudio de algunos problemas educativos.

Al situarnos, por tanto, en el Paradigma del Pensamiento del Profesor, teniendo como problema la fase interactiva de la enseñanza -por las características especiales de esta fase- fue necesario situarnos en un plano cualitativo, fundamentalmente etnográfico, en donde el contacto directo con los sucesos, personas y situaciones, nos diera la clave de nuestro trabajo.

La investigación cualitativa es un término que se refiere a varias estrategias de investigación que comparten ciertas características (BOGDAN, 1982): la forma de recogida de los datos y la agrupación de estos datos es flexible, y por tanto, es viva la descripción de la gente, lugares y conversaciones, y no es fácil utilizar procedimientos estáticos, que están estructurados en variables operativizadas.

En esta misma línea TAYLOR y BOGDAN (1984) señalan que desde 1960 ha resurgido el empleo de los métodos cualitativos. La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, y la conducta observable.

Característica, por tanto, de esta investigación es que se produce en un escenario natural, y los datos se recogen en contacto directo con la realidad, ocupando al investigador el tiempo y el espacio natural.

1.1 - EL ENFOQUE ETNOGRAFICO

La metodología empleada es de carácter cualitativo, ya que nos lo exigen los marcos teóricos en los que nos apoyamos y la propia naturaleza del problema a investigar, junto con las técnicas y procedimientos que empleamos. Y el enfoque etnográfico se refiere a un particular tipo de investigación cualitativa que han empleado frecuentemente los antropólogos. Este término, etnografía, viene de la antropología y significa literalmente descripción del modo de vida de una raza o un grupo de individuos (WOODS, 1987). Desde luego la etnografía presenta condiciones favorables para contribuir a zanjar la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente, y en ese

punto nos encontramos a la hora de plantear nuestro problema de investigación, así GOETZ Y LECOMPTE (1984) dirán que se refiere a un proceso heurístico, a un modo de investigación del comportamiento humano. La etnografía educativa aporta datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios.

Desde luego, en oposición a los procedimientos experimentales nos encontramos con una metodología naturalista que estudia la conducta tal como se desarrolla habitualmente en las circunstancias naturales de la vida. MCCALL (1977) sostiene que los métodos experimentales, aunque ideales para la investigación en laboratorio, están mal adaptados para el estudio del medio natural. La perspectiva naturalista que adoptamos nos permite captar (PEREZ GOMEZ, 1983) las redes significativas de influjo que configuran la vida del aula.

Al referirnos, por tanto, al Pensamiento del Profesor en su orientación teórica o marco de comprensión, nos basamos concretamente en las suposiciones que tienen los profesores acerca de su mundo profesional, y que es diferente de otro tipo de gente: políticos, periodistas o sociólogos. Y por ello, para llegar a su descripción y comprensión, necesitamos descubrir más allá de los sujetos

concretos de la investigación. Lo que el investigador cualitativo intenta hacer, según BOGDAN (1982), es un estudio objetivo de los estados subjetivos de sus sujetos. Los estudios cualitativos no son redacciones impresionistas hechas después de una visita a los escenarios; la labor de este tipo de investigación es el contraste continuo entre el investigador, intentando superar su propia opinión y sus juicios, y la del sujeto de investigación con su concreción y subjetividad.

Para MEDINA (1988) el paradigma etnográfico, o su homólogo el ecológico, ha concedido al estudio de la relación entre los agentes del aula, en una situación idiográfica singular y contextual, una gran importancia. Aspecto que subraya FETTERMAN (1984) cuando explica que la etnografía es una aproximación metodológica con procedimientos específicos, técnicas y métodos de análisis. Es un concepto holístico que ordena nuestra atención hacia un escenario, y por ello la contextualización del problema es imprescindible en este tipo de trabajo.

Evidentemente, como señala SHIPMAN (1985), puede tener sus problemas la aplicación de este método, pero sus resultados pueden ser influyentes, proporcionando una evidencia, no superior ni inferior, sino distinta, a otros tipos de métodos.

Entre los elementos básicos de la investigación figuran los siguientes, según KNAPP (1986):

- a) el acceso inicialmente exploratorio y abierto a todas las contingencias al problema de investigación.
- b) una intensa implicación del investigador en el entorno social que está siendo estudiado, como observador y en diferentes grados como participante.
- c) Empleo de múltiples técnicas de investigación intensiva, insistiendo en la observación participante y la entrevista con informantes claves.
- d) Tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos del significado que le prestan quienes habitan en ese entorno social.
- e) Marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y de las interrelaciones estructurales y ecológicas entre la conducta y los acontecimientos dentro de un sistema funcional.

WOODS (1985) subraya que un problema fundamental del método etnográfico es el de la objetividad, pero que puede subsanarse con el empleo de varias técnicas de contraste, por ejemplo la triangulación.

Al hacer Etnografía hay que llegar a descripciones analíticas o reconstrucción del pensamiento del profesor.

Es esencial, por ello, la recogida y el análisis de su discurso para su descripción e interpretación. LECOMPTE y GOETZ (1984) afirman que el diseño etnográfico representa el punto de vista de los participantes y conduce a una reconstrucción cultural. Es fenomenológico, empírico y naturalista, que implica informes de primera mano de fenómenos tal como ocurren en el mundo real, y construye descripciones de fenómenos totales en sus variados contextos que generan una comprensión más amplia de la conducta humana.

Por otra parte, la metodología etnográfica está apoyada en la creencia antropológica de que todo ser humano comparte suficientes características en común para empezar a desarrollar interrelaciones sociales (ADELMAN, 1984). El investigador intenta descubrir el rango y la variedad de las relaciones sociales.

ERICKSON (1986), al revisar las bases teóricas de una alternativa metodológica llamada etnográfica, cualitativa, observación participante, estudio de casos, interaccionismo simbólico fenomenológico, constructivista o interpretativa, concluye que con diferentes matices todas pertenecen a un tronco común naturalista. Este es el elemento más importante en las investigaciones de este tipo.

Nos situamos, por tanto, dentro de un estudio cualitativo, ya que consideramos que es el más adecuado para investigar el pensamiento del profesor en la fase interactiva. Siguiendo los atributos del paradigma cualitativo que señalan COOK y REICHARDT (1986) este estudio está interesado en comprender el pensamiento del profesor desde una observación naturalista, sin control ni direccionalidad, dejando libre cauce al curso de los acontecimientos, tal como se dan en la vida del aula, y tal como los interpreta el profesor desde su subjetividad; es decir, una perspectiva "desde dentro".

Es un estudio descriptivo e inductivo. Asume la realidad como compleja y dinámica, los datos que se presentan son reales. Pretende una comprensión holística de la realidad, desde el pensamiento práctico del profesor, manifestado a través de su lenguaje, donde lo que se vislumbra es el qué del pensamiento y no el cuánto. Se pretende describir, comprender y explicar las características del pensamiento, y no su cuantificación.

Es un trabajo de observación naturalista, porque se mete de lleno en el espacio y en el tiempo de la realidad para recoger los datos en su origen mismo.

Nos encontramos de lleno en un proyecto de tipo etnográfico, en el que se pueden detectar diversas

características que son propias de estos estudios.

Creemos que de hecho cumple las señaladas por TAYLOR y BOGDAN (1984) como propias de estos estudios:

- a) Es inductivo, porque se parte de los datos reales.
- b) Ve el escenario y las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- c) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- d) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- e) El investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- f) Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. No busca "la verdad" o la "moralidad", sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- g) Los métodos cualitativos son humanistas, se llega a conocer a las personas en su vida cotidiana y aprendemos sus conceptos y creencias.
- h) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Aseguran un ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

i) Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

j) La investigación cualitativa es un arte.

Este proyecto, por tanto, pretende aproximarse a la realidad que intenta estudiar como parte integrante, para obtener los datos de la forma más válida posible, sin modificación ni interpretación. Pretende descubrir, describir, interpretar y explicar el pensamiento de los profesores en relación con su mundo profesional.

Las técnicas de investigación empleadas son propias de las ciencias antropológicas, y más concretamente la observación participante y la entrevista.

Los participantes en el estudio son seleccionados dentro de un contexto, y se encuentran inmersos en él; la relación con el investigador es contextual, es decir, se sitúa dentro del marco en el cual actúan aquéllos, y adquiere su explicación significativa en relación con un escenario concreto, que es el aula y el Centro en el cual tiene lugar.

Por tanto, el método lo situamos dentro de los llamados métodos cualitativos, con un enfoque peculiar etnográfico, desde una perspectiva naturalista, y por ello desde una dimensión holística queriendo ser de naturaleza

descriptiva - interpretativa.

1.2 - EL ROL DEL INVESTIGADOR COMO ETNOGRAFO

La perspectiva del etnógrafo es participante; no actúa en situación de control para llegar a unos resultados experimentales, sino que es una persona testigo comprensivo de una situación que intenta comprender para tratar de interpretar y explicar. Su actitud no es de comprobación, sino de indagación, busca un nuevo conocimiento de lo que está ahí en la realidad, pero no intenta demostrar nada. Pienso que en el caso del presente trabajo la definición como investigadora es la de una profesional de la educación, que se encuentra en un medio conocido para ella, que con curiosidad intenta encontrar algo en la realidad para poder explicar y comprender la estructura mental de un profesional de la educación. Por eso la primera actitud de acercamiento al campo es la de **negociación y comprensión**. No se va a enseñar, ni a comprobar nada, sino que se pretende averiguar qué ocurre realmente en el aula, o cuáles son los problemas cotidianos con los que se encuentra el profesor; tampoco se va con la intención de resolver nada, sino con la idea de hacerse cargo de los conceptos mentales que tienen los profesores y que lógicamente influyen en su acción. Para ello, según apuntan

TAYLOR y BOGDAN (1984), hay que lograr un rapport con los informantes, que es un cometido a lo largo de toda la investigación de campo. Después de los primeros días, los observadores dedican una atención creciente a hallar modos de ampliar sus conocimientos sobre el escenario y los informantes. Los expertos aconsejan que actuar como ingenuo, pero interesado, es una táctica eficaz de obtener datos. Según SANDERS (1980) al presentarse como "incompetente aceptable", uno puede formular preguntas sobre "lo que todo el mundo sabe". Hay que procurar estar en el lugar adecuado en el momento oportuno.

Y entonces es importante convencerse mutuamente, profesor e investigador, de que la cotidianidad de los datos es válida, y que el tema es investigable, cerca de donde ocurren realmente los hechos: La vida en el aula como objeto de investigación, y en este caso el profesor como profesional reflexivo que aporta sus creencias y suposiciones, y su visión concreta de la realidad. La finalidad de este acercamiento es la reflexión sobre el trabajo concreto del profesor; la comprensión de sus problemas y la aplicación de los resultados a la formación de los futuros profesionales.

En este Paradigma se considera al profesor como agente activo de su propio trabajo, cuyos pensamientos

influyen y determinan su conducta. Por ello el rol del investigador consiste en ser testigo de su hacer y decir, para, juntos, reconstruir su pensamiento, como reflexivo consciente, ya que la cotidianeidad del trabajo, e incluso su monotonía, lo hace rutinario y tácito, y es necesario explicitarlo y hacerlo consciente, para poder convertirse a sí mismo en comprobador de su propio mundo personal.

GOETZ y LECOMPTE (1984) señalan tres notas características del rol del investigador:

- 1) Las relaciones externas al estudio, cuyo punto de referencia es el status del etnógrafo como investigador.
- 2) Las internas al grupo de estudio, centradas en el status de etnógrafo como participante en la cultura.
- 3) Las que se desarrollan en la interconexión de las relaciones internas y externas.

El primer conjunto de relaciones está compuesto por aquéllas que el investigador mantiene como especialista de una disciplina académica, como defensor de un método concreto, o como justificador del valor de un estudio determinado.

El segundo está formado por todas las relaciones que se adquieren en el transcurso de la interacción con los participantes en el estudio. Incluye los roles que le

confieren legitimidad para permanecer en el escenario como observador y otros que le permiten desarrollar una interacción social adecuada con los participantes.

En tercer lugar supone una interacción del primero y el segundo, que se inicia normalmente en la última fase del estudio, una vez que el etnógrafo se ha familiarizado lo suficiente con el grupo estudiado para ser considerado como portavoz legítimo.

La posición adoptada en este estudio consiste en la tercera forma descrita. Se conoce perfectamente el medio y los sujetos de estudio para poder entender lo que se hace; por tanto las preguntas que se hacen en el campo no son las del periodista o las del sociólogo, sino las de un profesional, un profesor compañero que conoce perfectamente el campo; pero de tal forma que también es algo externo. El investigador tiene la misión de preguntar y reflexionar, estar presente en la situación, pero no tiene la responsabilidad del profesor en el desarrollo del curriculum o en la gestión de la clase. Tiene la posibilidad de estar presente, pero puede dedicar tiempo y energías en los detalles, y luego puede comentar, con el recuerdo inmediato del profesor, por qué ha sucedido esto o lo otro.

EISNER (1980) lo compara con los artistas que son

observadores del escenario humano. Puede que sus observaciones no sean científicas, pero pueden decir a los científicos lo que es de interés social. Los investigadores cualitativos tienen que estar en el escenario como testigos de excepción, pero su primer objetivo es aumentar el conocimiento, no hacer juicios de valor en el escenario.

Y BOGDAN (1982) explica que los investigadores cualitativos intentan interactuar con la gente; están interesados en cómo la gente actúa y piensa en su propio escenario, cómo valora su propia vida, su experiencia, su situación particular; y después comentan, conversan con ellos, de una manera informal más o menos conducida, para poder captar lo que es importante en la mente de los sujetos mismos.

La pregunta que se sugiere aquí es si la presencia del investigador no cambia la conducta de la gente. STUBBS (1983) nos habla de la paradoja del observador, es decir, de que la persona se dé cuenta (refiriéndose a la grabación) de que la están observando o grabando, porque se puede producir una variación en su conducta.

Desde luego partimos del supuesto de una negociación inicial entre el investigador y el profesor, y de una interrelación paciente y confiada; pero de todas maneras no se puede observar a los demás cuando no se les

observa, es decir, no se puede saber si efectivamente se modifica y cuánto se modifica su actividad y su lenguaje. Lo que realmente es importante es que el tiempo y la familiaridad puedan ir anulando los efectos que produce la situación del estudio, lo que nunca se puede comprobar es que se anule totalmente.

El ardid, dicen TAYLOR y BOGDAN (1984), está en hacer que los dos lados creen que el investigador secretamente concuerda con ellos, sin tomar realmente ninguna posición, ni suministrar armas a nadie. Con frecuencia los observadores caminan por una cuerda floja y deben ser sensibles al peligro de la pérdida del equilibrio.

1.3 - VALIDEZ DE LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS

Otra pregunta que surge enseguida en los trabajos en los que se emplea el método cualitativo gira en torno a la preocupación por que efectivamente sirva para estudiar lo que se quiere estudiar; y por otra parte el valor de los datos aportados. Esto se puede decir del método en general y de los instrumentos empleados en particular. Es claro que la validez de los métodos experimentales es distinta de la de los métodos cualitativos, y desde luego, la

comprobación no tiene ese grado de rigurosidad por el problema de la operativización de las variables, ya que en el medio natural es más difícil aislar las variables, por el hecho de ponerse en contacto con los escenarios como un conjunto; y también es posible que sus resultados puedan ser considerados anecdóticos y simplistas, por el problema de la generalización.

Nosotros nos apoyamos en los fundamentos de la validez ecológica que explica BRONFENBRENNER (1987). Consideramos que un estudio tiene validez si se lleva a cabo en un entorno natural y comprende objetivos y actividades de la vida cotidiana. Uno de los problemas de utilizar este término es que está tomado de los métodos experimentales y, por tanto, tratándose de métodos naturales no tiene el mismo significado.

La validez ecológica se refiere a la medida en que el ambiente, que los sujetos experimentan en una investigación científica, tiene las propiedades que el investigador piensa o supone que tiene.

La validez de todo esfuerzo científico se cuestiona en cuanto aparece una discrepancia entre la percepción de la situación de la investigación por parte del sujeto, y las condiciones ambientales que el investigador intenta o supone.

Es importante y es posible comprender lo que ocurre en un contexto si el investigador ha participado en el mismo entorno. La participación en el proceso de investigación de personas, en asuntos que pertenecen al mundo del sujeto, implica una reorientación significativa de la relación tradicional entre el investigador y el investigado en las ciencias de la conducta.

Para GUBA (1983), en el paradigma naturalista se parte de que hay múltiples realidades. El investigador y las personas objeto de investigación están interrelacionadas: cada una influye en la otra.

En cuanto a los criterios de calidad (GUBA, 1983), los investigadores naturalistas, con el objeto de establecer el criterio de verdad, se preocupan principalmente de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones, contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos. La constatación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes, es decir, contrastar los datos con los miembros de los grupos humanos que son la fuente de los datos relevantes. Para superar los defectos que puedan afectar a una investigación naturalista GUBA apunta como aspectos importantes: el trabajo prolongado en el campo, para que lo que se describe

no sean simples anécdotas; la observación en distintos tiempos, para que el factor tiempo y lugar no le afecte; el uso de la triangulación metodológica; el utilizar todo tipo de material referencial; y hacer comprobaciones reflexivas entre los participantes para lograr obtener los descubrimientos más aceptables de la realidad.

BRONFENBRENNER (1987) hace notar que hay otras estrategias para analizar el contenido del campo psicológico, por ejemplo entrevistas a los participantes después de los hechos, para descubrir si su visión retrospectiva de la situación es coherente con la intención del investigador.

Resumiendo, podemos sintetizar los elementos necesarios para llegar a la validez ecológica en los siguientes:

- Situación natural delimitada.
- El investigador conoce el medio y participa en él.
- Ambiente percibido por el actor.
- Contraste de pareceres entre el investigador y el sujeto que participa en el estudio.

La situación, en este tipo de investigación, como describe WOODS (1987), es fluida, emergente, formada por múltiples realidades. No se trata de verdades a descubrir,

ni de pruebas a realizar, el objetivo es la comprensión de la acción social en la situación que se estudia.

1.4 - LA TRIANGULACION COMO CRITERIO DE VALIDEZ

La etnografía en cuanto método es ecléctica (GOETZ y LECOMPTE, 1984), por eso los etnógrafos usan muchos tipos de técnicas de colección de datos, de tal manera que los datos obtenidos puedan usarse para comprobar la precisión de los datos recogidos. Así como un topógrafo localiza los puntos o cuestiones en un mapa por triangulación, con las diversas miras de sus instrumentos, así el etnógrafo localiza con toda precisión la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos y medios para coleccionar y analizar la información.

La triangulación puede ser definida como el uso de dos o más métodos de colección de datos en el estudio de algún aspecto de la conducta humana. Es una aproximación multimétodo, en términos de COHEN y MANION (1980).

Cuánto más contraste haya entre los métodos, la confianza del investigador será más grande. STUBBS (1983) precisa que el término triangulación se utiliza de varias formas, pero fundamentalmente se refiere a la recogida y

comparación de distintas perspectivas sobre una situación. Afirma siguiendo a GLASER y STRAUSS (1967), que cualquier método puede ser bueno para producir ideas y que, probablemente, lo mejor es una combinación de varios. Es necesario combinar distintos métodos de investigación en las ciencias sociales; en primer lugar, porque son un medio de dar validez a los datos a través del contraste y, en segundo, porque ninguna medida se integra en un único parámetro, puro y aislado.

Por tanto, uno de los requisitos básicos de la triangulación es que la descripción del analista debe compararse con la de los participantes. Así, TAYLOR y BOGDAN (1984) exponen que la triangulación es la combinación en un estudio de distintos métodos o fuentes de datos. Es un modo de protegerse de las tendencias del investigador, y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes.

La triangulación puede, por tanto, ser usada como triangulación metodológica caracterizada por una vía multimétodo. Según COHEN y MANION (1980) puede haber diversos tipos de triangulación:

- **Temporal** que intenta tener en consideración los factores de cambio y proceso, utilizando diseños

transversales y longitudinales.

- **Espacial** que intenta sobrepasar los estrechos límites de estudios realizados en una cultura o subcultura, realizando estudios trans-culturales

- Una triangulación que puede referirse a los **niveles de análisis**: análisis grupales, institucionales, organizacionales, ecológicos, sociales y culturales.

Donde sea posible deben ser preferidos estudios que combinen varios niveles de análisis.

Uno de los campos de aplicación de la triangulación en todos sus tipos es la educación, por ser un área compleja y envolvente, y por las coordenadas espacio-temporales que delimitan el contexto escolar. El uso del método único sólo puede producir datos equivocados y sesgados.

Abundando en la definición de la triangulación, COOK y REICHARDT (1986) lo consideran como un proceso de desenmarañamiento, y exige tanto observadores múltiples como objetos de estudio diferentes.

1.5 - DISEÑO DE INVESTIGACION: EMERGENTE

Entendemos por diseño, siguiendo a BARTOLOME (1988), un conjunto de decisiones que han de adoptarse para planificar una investigación. En estas decisiones intervienen como parte importante, el tema de estudio, su marco conceptual y la metodología adoptada. KERLINGER (1981) lo define como el plan y la estructura de una investigación, concebida para obtener respuesta a los interrogantes del estudio.

Los estudios cualitativos que se presentan como etnografía educativa varían mucho en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de ejecución.

Consideran GOETZ y LECOMPTE (1984) que la etnografía educativa no forma una disciplina independiente, ni un área de investigación bien definida. Representa, no obstante, un enfoque de los problemas y procesos de la educación, y en esencia constituye una síntesis interdisciplinar emergente. Así TAYLOR y BOGDAN (1984) dicen que en contraste con la mayor parte de los métodos, en los cuales las hipótesis y procedimientos de los investigadores están determinados a priori, el diseño de la investigación en la observación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real. Aunque en la investigación cualitativa los investigadores tienen

una metodología, y tal vez algunos intereses generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan.

Podemos hablar de un diseño emergente, en tanto que los investigadores entran en el campo con interrogantes amplios, antes de seguir líneas específicas de indagación, que permiten que los temas emerjan en el escenario. Inicialmente los investigadores de campo formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tiene en mente y lo que le preocupa, sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o preconceptos de los observadores. Hasta que no se entra totalmente en el campo no se sabe ciertamente qué preguntas hacer, ni cómo hacerlas.

En resumen, en la investigación cualitativa el diseño y las hipótesis no están previamente determinadas. Pero sí se exige que el investigador considere diversas alternativas en el contexto de los fines y cuestiones que se ha planteado.

El planteamiento inicial del trabajo requiere, no cabe duda, que el investigador se formule algunas cuestiones, que, aunque generales, den paso a la idea inicial de lo que se quiere trabajar; y desde luego, desde la teoría, un primer enfoque que debe formularse es el del

Paradigma en el cual se enclava y el tipo de estudio a realizar. Pertenecen a este primer momento cuestiones sobre si cuantitativo o cualitativo; inductivo/ deductivo; general / específico; y decidir qué o a quiénes se va a estudiar, para poder elegir los instrumentos básicos que inicien el estudio. Después el diseño va emergiendo del proceso de trabajo, desde la misma recogida de datos, que va perfilando lo que se va haciendo, hasta que se llega a decantar más el problema de investigación en la medida en que se va comprendiendo y profundizando.

1.5.1 - Estudio de casos.

Una primera alternativa metodológica es la elección del contexto y los sujetos participantes en el estudio. En los trabajos naturalistas es necesario el planteamiento del estudio de casos, por las interrelaciones que se producen entre el investigador y los informantes; y por la naturaleza del contexto.

Los estudios cuantitativos impugnan la observación naturalista y anecdótica de un solo caso (COOK REICHARDT, 1986). Desde luego el utilizarla en la investigación científica no quiere decir que semejante observación sea objetiva, segura o imparcial. Pero es todo

lo que tenemos. Es el único camino para estudiar determinados aspectos de la conducta humana individual y grupal.

El estudio de casos supone la observación intensiva de una persona o grupo, en donde el observador anota las características sorprendentes y luego dispone de otras variables para tratar de hallar explicación. Los estudios de casos nos proporcionan una información muy precisa y anecdótica que hay que tratar de explicar, y buscar comparaciones que nos permitan hallar el conocimiento más objetivo posible.

En los estudios sobre conocimiento de los profesores y de metáforas hay diversos autores que utilizan el estudio de casos: MUNBY, RUSSELL, ELBAZ, CONNELLY y CLANDININ, GARCIA JIMENEZ (citados en nuestra revisión bibliográfica), y otros cuya lista sería interminable.

STENHOUSE (1985) hace una diferenciación entre el estudio de casos y la investigación basada en muestras. El estudio de casos que se emplea en los trabajos etnográficos es importante para tratar problemas prácticos. La experiencia personal, en éstos, necesita ser referida a personas concretas, y el estudio de casos es fundamental como evidencia.

Es relevante para la práctica la comparación de un caso con otros casos (contraste). Tal comparación tiende a abrir nuevas perspectivas, y del producto de estas comparaciones se puede llegar a la elaboración de una teoría que es importante para la práctica y la crítica, que nos sirva para interpretar y evaluar la práctica.

El criterio de validez en la investigación naturalista, no tanto viene proporcionada por el muestreo cuanto por la permanencia en el campo a través de una observación continuada, y por ello el número de sujetos se debe reducir, e incluso puede llegar a ser un estudio de caso, donde los resultados no son válidos por la posibilidad de generalización, sino por la validez interna de los datos. El investigador debe llegar a una relación personal con los sujetos del estudio, y por ello se requieren descripciones pormenorizadas de estas personas o casos concretos.

BOGDAN (1982) considera el estudio de casos como un estudio detallado de un sujeto o sujetos, un depósito de documentos o un particular suceso. El sujeto o lugar se convierte en fuente de datos.

Un campo donde se suele emplear el estudio de casos es en el de los trabajos históricos y los estudios etnográficos, y, por lo tanto, también en los

educativos. SHAVELSON y STERN (1983) definen el estudio de casos como una explicación narrativa de un objeto de investigación social, tal como una clase, un sistema escolar, o cualquier otro sitio delimitado. Por ello, la investigación cualitativa se postula entonces bajo el presupuesto de que la comprensión interna capacita para entender la conducta humana más profundamente de lo que permite el estudio del comportamiento superficial mediante tests de lápiz y papel, y mediante entrevistas estandarizadas.

2 - TECNICAS DE INVESTIGACION

2 - TECNICAS DE INVESTIGACION

2.1 - TECNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.

2.1.1 - La observación participante.

La ciencia comienza con la observación. El método fundamental en el estudio de casos y en los trabajos de campo es la observación. Los fenómenos en su medio natural, como la vida misma, necesitan de una atención constante, una observación tan objetiva como sea posible para ser captados. La observación es un instrumento básico en los trabajos cualitativos.

Las primeras observaciones se pueden lograr en el campo por azar, y así vemos qué es lo que nos podemos encontrar; pero el investigador, cuando va al campo, no se puede desprender del bagaje de conocimientos y creencias que posee, y se sitúa allí con ciertos interrogantes, aunque en el método etnográfico se necesita estar libre de prejuicios, y es allí, en el campo, donde comienza a delimitarse el objetivo del estudio.

ARNAU (1978) se plantea el problema de la observación como método científico. Su concepción es que las técnicas observacionales son importantes en los casos

en que los sujetos no pueden dar informes sobre sí mismos.

Este es el caso de los profesores en la fase interactiva, en la que la mayoría de las veces no son capaces de dar respuestas verbales sobre su conducta en clase, y después, teniendo como base la conducta observada o grabada, son capaces de reflexionar retrospectivamente. También ocurre que el contexto del aula no es fácil, por no disponer de ideas claras de lo quieren decir o de lo que piensan que esperamos que nos digan: están dispuestos a colaborar pero no saben exactamente qué es lo que quieren decir, no tienen un conocimiento explícito sobre su conducta porque no es reflexiva, y porque no pueden ser autoobservadores en el momento en que están actuando. De ahí que la observación participante no pueda ser totalmente activa, porque se pierde de vista la realidad en el momento de la acción y por ello no quedan más que los recuerdos y la posibilidad de la observación retrospectiva. Los datos son tomados en el momento en el que se producen, lo más objetivamente posible, y luego se puede reflexionar sobre ellos.

Un elemento importante a tener en cuenta es el contexto de la observación: para ARNAU (1978) es claro que toda observación se produce en un contexto, y por ello todo ambiente es válido para la recogida de datos; y allí

es donde adquieren significación éstos. Un campo importante de aplicación de la observación, con fines científicos, es el de las instituciones educativas y el del conocimiento individual de alumnos y profesores en el contexto de la acción educativa.

Un tipo particular de observación es la denominada participante que se puede considerar como un proceso por el cual el investigador toma parte de la realidad (ANGUERA, 1979). Comparte la problemática, actividades, intereses y afectos de las personas implicadas en la situación. Su objetivo es la obtención de datos directamente. Recoge, registra e interpreta los datos, al participar en la vida diaria, tal como se producen. Entraña incorporación, socialización, es decir, convertirse en miembro del grupo y no resultar extraño al contexto, realizando una amplia gama de actividades. Y, citando a BLALOK (1970, p.50), considera la observación participante de la siguiente manera:

"el requisito básico de toda observación participante es que el científico se gane la confianza de las personas que examina, de tal manera, que su presencia no perturbe o interfiera de algún modo el curso natural de los acontecimientos y que se le proporcionen respuestas honestas sin ocultarle actividades importantes".

Situado en el campo, el observador participante aprende el argot, representa papeles, asume obligaciones, recibe privilegios, invitaciones, llega a pensar y a actuar

con la perspectiva y los supuestos básicos de dos grupos distintos, aquél al que pertenece y aquél al que está estudiando. Tiene que evitar un doble peligro: meterse de lleno en el grupo que quiere estudiar, de suerte que le falte la perspectiva suficiente para poder informarse; y segundo, que lleve la cabeza llena de prejuicios del grupo al cual pertenece.

Podemos señalar las características básicas de la observación participante, según ANGUERA (1979):

- Respetar las reglas existentes en el marco investigado.
- Referir el problema a investigar dentro de un marco más amplio.
- Examinar la información como cualquier documento personal.
- Especificar los procedimientos utilizados para que otros puedan realizar el estudio.

TAYLOR y BOGDAN (1984) consideran esta técnica como ingrediente importante de la investigación cualitativa. Y piensan que al hablar de ella se está queriendo designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. La imagen preconcebida de la gente no vale. Los observadores

participantes tratan de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos.

Para GOETZ y LECOMPTE (1984) la observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos.

Nosotros pensamos que la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Puesto que todo ello se expresa mediante pautas de lenguaje específicas, es esencial que el investigador esté familiarizado con las variantes lingüísticas o la jerga de los sujetos que estudia.

Uno de los problemas con los que se puede encontrar el observador participante es la frecuencia con que difieren la información suministrada por los sujetos investigados acerca de sus actividades y creencias, y sus comportamientos observados. La observación participante permite verificar si dichos sujetos hacen lo que creen o lo que cree el investigador que hacen.

También WOODS (1987) cree que el método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica es una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación.

La idea central de la participación es la penetración en las experiencias de los otros dentro de un grupo o institución. Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios.

El mayor peligro estriba en que los marcos interpretativos desarrollados impregnan la modalidad en que percibimos la experiencia ajena. Es, pues, necesaria una cierta "limpieza" de los propios procesos de pensamiento. Por tanto la participación contribuye a la valoración. El investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, y el cómo y el cuándo ocurren en el curso del proceso del que forma parte.

Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio.

Esta observación se realiza de diversas formas, a medida que sea mayor la complejidad del problema

investigado y menos delimitados sus marcos teóricos de referencia, será más adecuada la observación no sistematizada (ANGUERA, 1982). Este tipo de observación se aplica, especialmente, cuando aún se sabe relativamente poco en torno al objeto a investigar.

Pero es muy claro el objeto de la observación participante: describir el escenario, las actividades que ocurren, quién participa en esas actividades, el significado del escenario y de las actividades, y el de su participación (PATTON, 1984). Los informes de observación incluyen suficientes descripciones de lo que ocurre y de cómo ocurre.

Por tanto, entendemos la observación participante como la presencia del investigador en el escenario natural, junto con los actores principales, profesor y alumnos, para intentar vivir desde ellos sus actividades, pensamientos y creencias. El objetivo es llegar a describir, explicar e interpretar el pensamiento de los profesores, procurando descubrir su significado a través de la metáfora que emplean, contrastando el valor de la misma desde lo que dicen y hacen los profesores.

Según el interaccionismo simbólico todas las organizaciones, culturas y grupos, están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación

del mundo que los rodea. Aunque las personas actúen dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación las que determinan la acción, y no las normas, valores, roles, o metas. Por eso, se hace necesaria la observación participante para ver en cada momento cuál es esa interpretación y definición de la situación y por consiguiente la clave de su acción.

2.1.2 - Notas de campo.

La observación participante como procedimiento de trabajo de campo es una manera de realizar una investigación, cuyos orígenes se remontan atrás en el tiempo, ya que es una manera de hacer de historiadores, viajeros y escritores. MALINOWSKI (1932) estableció el trabajo de campo como un esfuerzo antropológico legítimo.

Al plantearse el tema del trabajo de campo surge como instrumento indispensable la técnica de toma de notas. TAYLOR y BOGDÁN (1984) consideran que la observación participante depende en gran manera del registro de las notas de campo, que deben ser completas, precisas y detalladas. Se deben tomar el mayor número de

notas detrás de cada observación, y no dejarlo al cuidado de la memoria. Llegan a decir que lo que no está escrito, nunca ha sucedido.

Puesto que las notas proporcionan el material de trabajo, hay que esforzarse por redactarlas lo más completas y amplias posibles. Por ello GOETZ y LECOMPTE (1984) dicen que es fundamental la recogida de relatos, anécdotas y mitos, como los que surgen en las conversaciones y charlas cotidianas de la sala de profesores o de los grupos de alumnos, pues ayudan a comprender el sentido de los temas que más interesan a docentes, alumnos y padres.

Uno de los problemas de las notas de campo, es, en definitiva, saber lo que se debe anotar para el trabajo que intentamos realizar. Cuando nos encontramos en el escenario por primera vez ocurren muchas cosas, y verdaderamente no da tiempo de anotarlas todas, incluso en el caso de la grabación se pierden muchos detalles, por lo complejo de la situación y por la rapidez con que ocurren los acontecimientos. En las primeras sesiones, pues, de un trabajo como éste, se ve poco, no porque no sucedan cosas, sino porque puede no estar muy claro el objetivo de la investigación; y por otra parte todo lo que sucede parece normal. Por ello no hay que tener mucha prisa en el trabajo

de campo, ni tampoco querer enseguida tener muchos datos.

Según se vaya perfilando más claramente el problema de investigación se deben ir centrando las notas. GOETZ y LECOMPTE (1984) nos ofrecen unas directrices que pueden servir de síntesis de cuestiones que nos pueden guiar en la observación participante. Y WOODS (1987) tratando de aclarar el sentido de las notas de campo, describe que son, en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo. Los etnógrafos tienen sus propias triquiñuelas para tomar apuntes ocasionales. Por supuesto, sería muy conveniente tomar notas directamente, al estilo del periodista. Sin embargo, puede no ser conveniente ni deseable tomarlas abiertamente. Pero sobre todo si se es participante, puede no haber ocasión para ello o provocar interferencias en la interacción.

Desde luego hay algunas opciones en el mecanismo de tomar notas de campo: el tipo de material escrito, el tiempo y el lugar en el que se toman notas, los símbolos desarrollados por los observadores como su propio método de taquigrafía y el cómo las notas son archivadas (PATTON, 1984). Por ello, no es posible proporcionar unas prescripciones universales acerca del mecanismo y los

procedimientos de toma de notas, porque los diferentes escenarios proporcionan diferentes formas de procesos y precisan una organización del campo, y sobre todo, el estilo personal e individual de los hábitos de trabajo del observador. Pero no es una cuestión sin importancia. ERICKSON (1986) anota cómo uno de los principales aspectos del trabajo de campo es el de "data collection", que ha sido muy discutido en la literatura sobre métodos de investigación. Y sugiere como uno de los tipos de acercamiento al tema el inductivo. Después de un tiempo de observación en el campo, sigue una expectación intelectual que poco a poco va revelando aspectos más perfilados de la situación, hasta que emergen, por inducción, las cuestiones que pueden interesar.

En resumen, no existe un método ideal para registrar las observaciones, depende del proceso y de los objetivos de la investigación. La manera en que cada uno lleva estas notas es mera cuestión de gusto personal.

Relacionada con el trabajo de campo y con la toma de notas surge la pregunta: ¿cuántos datos son necesarios?.

Aparece siempre esta duda, y quizá no se resuelva del todo hasta concluir el estudio, por el problema del tiempo, que apremia sobre todo en la observación

participante, y por los pocos resultados obtenidos. Por otra parte, cuando se comienza a analizar siempre hay datos que necesitan ser comprobados; y así se puede seguir indefinidamente en el campo.

El equilibrio de los datos está primeramente en el conocimiento del escenario, por lo menos en el presente trabajo, para llegar a la comprensión de la metáfora. Por otra parte, el estudio no requiere una gran cantidad de datos, sino que las notas sean significativas, y sobre todo es preciso un análisis profundo de los datos verbales para llegar a la comprobación a través de la mente del profesor y de los acontecimientos y del marco de referencia del contexto.

Conviene resolver dos problemas en el trabajo de campo. Uno es que, antes o después, es necesario trazar ciertos límites a la investigación en términos de tipos y número de escenarios estudiados, y sobre los intereses que va desarrollando la investigación, que desde luego presentará una enorme variedad de directrices. Es difícil trazar los límites de un estudio. Siempre quedan cosas por estudiar. El segundo aspecto es la retida del campo. Cuándo terminar el trabajo de campo. Los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que sienten que han completado sus estudios; siempre queda algo por

completar, sin embargo no por el mayor tiempo se obtienen mas datos. TAYLOR y BOGDAN (1984) señalan que la mayor parte de los investigadores llegan a una etapa en que las muchas horas pasadas en el campo les procuran resultados decrecientes. Dicen que los estudios de campo, en cualquier parte, duran desde unos pocos meses hasta un año bien cumplido.

2.1.3 - Estimulación del recuerdo.

Una de las formas de recoger datos, que puede servir para la reflexión del profesor, y sobre todo en relación con los datos verbales, es la grabación como elemento de contraste reflexivo para el profesor.

Las grabaciones presentan varios problemas prácticos como pueden ser:

- La buena calidad de la grabación tanto en audio como en vídeo, sobre todo en sus aspectos verbales para poder superar el ruido ambiental que existe en las aulas.
- La paradoja del observador que se incrementa con el uso de los medios técnicos.
- Los problemas de transcripción y el análisis del material.

Pero, a pesar de todos estos problemas, que deben ser superados, las grabaciones son necesarias para el análisis del pensamiento del profesor, ya que le proporcionan un material reflexivo sobre su propia actividad docente en el aula, dado que cuando está actuando no puede ser observador. Por ello SHAVELSON (1983) sugiere que la utilización de la técnica de estimulación del recuerdo debe tener lugar cuando el "rastreo del proceso" interfiere en la actuación del sujeto en su tarea. Por ejemplo, no es posible pedir a un profesor que piense en alto mientras imparte clase. Entonces se graba la lección en audio o en vídeo. Después de la lección se reproduce la cinta con el profesor y se le ayuda a evocar las actividades mentales implícitas que acompañan a la conducta manifiesta.

CALDERHEAD (1984), al hablar de la toma de decisiones del profesor en la fase interactiva, apunta que el procedimiento de investigación adoptado es la estimulación del recuerdo. Explica cuál es la técnica, pero pone la objeción de que los comentarios obtenidos por este medio de estimulación del recuerdo pueden no ser totalmente completos, o totalmente exactos acerca de los pensamientos reales de los profesores, porque si bien tienen ocasión de recordar sus pensamientos, sin embargo pueden mostrarse reacios a manifestar éstos, o suministrar

racionalizaciones sobre su conducta, más bien que los pensamientos de la actual experiencia.

De cualquier manera, a pesar de los defectos de los comentarios y de la incertidumbre de algunas condiciones, ellos pueden suministrar datos valiosos para hacerse una idea de la naturaleza de la enseñanza.

Inicialmente esta técnica fue empleada por BLOOM (1953), pero después ha sido utilizada por muchos investigadores para estudiar el pensamiento de los profesores. MARCELO (1987) hace una revisión de esta metodología utilizada en diversos trabajos y las estrategias que se pueden seguir. Pueden ser las siguientes:

- Selección de un fragmento de la grabación por el investigador, citando a FOGARTY, WWANG y CREEK (1982).
- Selección del material en segmentos iguales, según un muestreo temporal como hace COLKER (1984).
- Se ve la grabación completa y el profesor puede detenerla cuando lo considere oportuno: MCNAIR y JOYCE (1979).
- En otros casos, como en el trabajo de PETERSON y CLARK (1978), la grabación constó de cuatro segmentos breves (de dos o tres minutos de grabación).
- Otra modalidad es aquélla en la que el investigador no

puede detener la grabación en ningún punto de la lección aunque pudiera resultar interesante (VERLOOP, 1984).

Los comentarios de estimulación del recuerdo son transcritos y después sujetos a análisis de contenido (CALDERHEAD, 1981).

En el presente trabajo la estimulación del recuerdo se ha realizado tanto en audio como en vídeo. Se utilizaron diversas técnicas, e incluso, en algunos casos, los datos recogidos en la observación de campo eran recordados y comentados.

En el caso del vídeo, se visualizaba primero la grabación entera y luego se pasaba otra vez, de forma que el mismo profesor iba analizando la sesión, e iba parando y comentando en aquellos fragmentos de la clase donde encontraba algo de interés para él. Suponía, por tanto, recoger lo que había hecho en clase y su comentario. El vídeo en muchas ocasiones sorprendía al profesor, porque no era consciente de algunos sucesos que aparecían en él. El profesor iba pensando "a posteriori" lo que significaba aquel suceso y por qué lo había hecho.

El investigador no tomaba parte en estas observaciones del profesor, sino que intenta descubrir el pensamiento del profesor y la forma personal de ver su

propia situación; y si le preguntaba sobre algún aspecto, no eran preguntas teóricas, sino aclaratorias sobre lo que él mismo estaba diciendo y pensando en torno a algún alumno, suceso o actividad que estaba apareciendo ante nuestros ojos.

En el audio se iba escuchando el relato grabado, y, según iba pasando, o bien el profesor o el investigador interrumpían para hacer comentarios o aclaraciones.

En cuanto a las notas de campo, una vez terminada la sesión el investigador le relataba al profesor algún suceso o acontecimiento que le hubiera resultado interesante, y le pedía aclaración sobre lo que pensaba él y qué significado tenía según su experiencia, creencias y opiniones. El profesor daba una interpretación retrospectiva de aquel acontecimiento desde su propia mente.

2.1.4 - Entrevistas.

Junto a la observación participante la entrevista ocupa un lugar importante como instrumento etnográfico. En realidad, siguiendo la clasificación de ANGUERA (1982), se puede considerar como un tipo de observación no participante directa, en la cual dos o más personas en un

lugar determinado tratan algún asunto. En la entrevista se utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger información en relación con una finalidad específica.

La entrevista usada en una investigación etnográfica goza de los mismos atributos de la observación participante. Debe realizarse en el lugar en que ocurren los hechos, y necesita lograr la confianza de las personas que están interactuando verbalmente.

Por eso es importante el lugar donde se efectúan las entrevistas, cómo se las gradúa, y las relaciones que se establecen entre las personas involucradas. Es, por tanto, un modo de observación que, por otra parte, permite el contraste entre las dos personas. MARCELO (1987) considera que esta técnica ha sido utilizada con frecuencia en los trabajos sobre pensamiento de los profesores, y se ha usado junto a otros métodos, de forma que sirvan de contraste.

Vemos necesario con WOODS (1987) que en la entrevista se den la confianza, la curiosidad y la naturalidad. Porque también hay problemas de acceso y negociación. Es más difícil que la observación, porque el entrevistado se siente más implicado y el papel que juega el entrevistador es muy delicado. Debe procurarse un equilibrio entre el respeto y la curiosidad. Hay que saber

en qué momento hacer las preguntas y cuándo se acaba la información.

Los valores y los intereses de las personas pueden interferir la conversación. Al tratar de descubrir el pensamiento de los informantes es necesario explorarlos conjuntamente, en una indagación mutua.

La entrevista es gradual y progresiva. Al principio requiere unos momentos de precalentamiento, que puede resultar un poco insulsa y carente de interés, pero luego -ahí está la oportunidad- se puede volver interesante, y lograr un rapport donde las dos personas se sientan mutuamente interesadas en el tema, se vayan encontrando a gusto, y puedan ver que pueden tratar con suma seriedad lo que, por otra parte, por su naturalidad parecía carente de interés. No se puede hacer muy larga, no se hace de una vez, porque si no resultan muy agobiantes. Dar a cada día su partecita; no tener prisa de hacerlo todo de una vez, y además no ser pesados. Lo mejor de todo es la espontaneidad y la confianza.

En los trabajos etnográficos, por tanto, las entrevistas no son estructuradas, y así como en la observación se procura no interferir en los acontecimientos, así en las entrevistas el objetivo es captar lo que se encuentra en la mente del profesor, sin la

distorsión o dirección que el entrevistador pueda imprimirle con sus preguntas. Según WOODS (1987) las entrevistas son no estructuradas, pensadas para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión. El entrevistado proporciona la estructura; las preguntas del entrevistador tienden a ayudar a descubrir de qué se trata, por ello hay que tener un cuidado especial para evitar la conducción o la sugerencia, pues de lo contrario se estropeará el resultado, así como la habilidad para descubrir y extraer lo que se esconde en la mente del entrevistado.

En la entrevista, por ello, hay que lograr un clima de naturalidad y espontaneidad, para que no existan inhibiciones. Es más fácil conseguir esto si el investigador adopta un rol de colega; para ello hay que adoptar un lenguaje apropiado, de tal suerte que en ningún momento suene a control de la situación. Un lenguaje poco especializado, una conversación de tono más bien vulgar o, mejor dicho, profesional práctica. No dar demasiado relieve al trabajo, sino implicarse en la situación y en el problema concreto que se presenta. Uno no se puede quedar fuera de la situación, pero tampoco demasiado dentro.

El lugar donde se realiza la entrevista puede ser

el colegio; aunque puede celebrarse en cualquier sitio, sin embargo es bueno que sea el mismo entorno de la actividad observada, porque ayuda al comentario y a la interpretación. Ello entraña dificultades, por el espacio y por el tiempo. Pero lo que de ningún modo es bueno es forzar la situación; si no es oportuna en aquel momento es mejor dejarla para otro; pues aunque parezca preferible teóricamente, al final no lo es.

Otro problema que surge es el del registro de los datos de la entrevista por la dificultad de escribir mientras se habla, ya que no es posible -en el caso que estamos tratando de la entrevista no estructurada- porque perdería el carácter de conversación informal. Pierde la espontaneidad. Pero si no se registra se olvidan muchos datos ante la imposibilidad de recordar las palabras del entrevistado, aunque en lo esencial se puedan retener los temas o asuntos. Creo que lo mejor es la grabación en audio, que con el permiso del entrevistado, y pasados los primeros momentos, se logra que se olvide de su existencia y por tanto se recogen los datos tal como se fueron produciendo. La grabación sólo se puede realizar si hay ese clima de confianza y naturalidad que es imprescindible en la entrevista antropológica.

Las entrevistas cualitativas no son estructuradas,

son flexibles y dinámicas. No directivas, no estructuradas, no estandarizadas, y, por lo tanto, tienen que ser lo más abiertas posibles. Son entrevistas en profundidad, o sea que se producen por encuentros reiterados, encuentros cara a cara, entre el investigador y los informantes; encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. TAYLOR y BOGDAN (1984), que consideran que la entrevista es un instrumento importante, citando a BENNE y HUGHES (1970), la llaman "herramienta de excavar".

Es una conversación entre iguales y no un intercambio de preguntas y respuestas. Mediante la entrevista el investigador hábil logra, por lo general, aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actividades presentes, y casi nunca predicen con exactitud la manera en que un informante actuará en una situación nueva.

Esta entrevista no estandarizada se realiza de una manera algo informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados (GOETZ y LECOMPTE, 1984). En el trabajo etnográfico las entrevistas se hacen a informantes claves que están en condiciones de aportar a las variables

del proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado, y que pueden sensibilizar al etnógrafo hacia cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos.

PATTON (1984) considera que hay tres aproximaciones para la colección de datos cualitativos por medio de entrevistas abiertas. Las tres implican diferentes tipos de preparación, conceptualización e instrumentación. Cada una tiene aspectos positivos y negativos dependiendo de los propósitos a los que sirve. Son, pues, tres formas:

- A) **Entrevista hablada informal.** Confía enteramente en la generación espontánea de las preguntas durante la relación natural. Es típica del trabajo de campo en la observación participante. Durante este tipo de entrevista, las personas que están hablando pueden incluso no darse cuenta de que están siendo entrevistadas.
- B) **Una aproximación a una guía general de la entrevista.** Implica perfilar una serie de cuestiones que tienen que ser exploradas. Las cuestiones no tienen que ser tomadas en un orden particular y tampoco hace falta una redacción concreta de las preguntas para obtener respuestas. La guía de entrevista sirve simplemente de comprobación durante la entrevista para asegurarse de

que todos los puntos han sido tratados.

C) La **entrevista abierta estandarizada** consiste en un conjunto de preguntas cuidadosamente redactadas y dispuestas con la intención de presentar a cada uno de los informantes la misma secuencia, y preguntar las mismas cuestiones con las mismas palabras. Se utiliza cuando es importante encontrar datos precisos de más personas, y permite entrevistar a personas diferentes con los mismos aspectos; y sobre todo permite conjuntar la información, cuando las entrevistas tienen que ser conducidas por muchas personas sobre el mismo tema y el evaluador espera reducir la variación en las respuestas.

Con respecto a las preguntas, TAYLOR y BOGDAN (1984) sugieren que al principio deben ser no directivas y que no involucren juicios de valor. ¿Cómo anda todo?; ¿Le gusta esto?; ¿Puede hablarme un poco sobre este lugar?. Este tipo de preguntas permite que la gente responda a su manera y desde su propia perspectiva. Saber qué es lo que no debe preguntarse puede ser tan importante como saber qué preguntar. Saber cómo formular las preguntas. Debe emanar una simpatía que dé apoyo a las definiciones de sí mismos que den los informantes. A medida que los investigadores adquieren conocimientos y comprensión de un escenario, las preguntas pasan a ser más directivas y centradas con respecto al tema que estamos investigando (SPRADLEY, 1980).

Resumiendo, en el presente trabajo hemos utilizado entrevistas no estructuradas, pero de diferente categoría según el proceso de trabajo.

En el sentido de lo que explica PATTON realizamos **entrevistas informales** al principio, con el objeto de obtener información en todas las direcciones. Las preguntas fluyen desde el contexto inmediato como resultado de la observación participante. Una entrevista (y las preguntas también) se construye desde la anterior expandiendo la información que se obtuvo previamente. Tomando la imagen que expone PATTON el entrevistador "debe ir con la corriente".

Después de las primeras sesiones, utilizamos también **entrevistas no estructuradas y abiertas**. Teníamos ya ideas sobre los temas o actividades que queríamos tocar, pero sin orden establecido, procurando que las preguntas no fueran directas, tratando de que encontraran lugar en el momento oportuno: "en esta ocasión ¿cómo viste tal suceso?". Este tipo de interrogantes solíamos emplearlos en las entrevistas de estimulación del recuerdo.

En la última parte del trabajo ya las **preguntas eran directas**, pero las hacíamos así para intentar comprobar los datos que habíamos obtenido en las anteriores. La última entrevista hecha a los informantes la

llamábamos de **síntesis**, y las preguntas eran tan directas como éstas: esta conclusión que he sacado ¿está bien?: ¿he interpretado tu pensamiento?, en caso de que no fuera así ¿podrías rectificar mi interpretación?

2.2 - TECNICAS DE ANALISIS DE LOS DATOS

2.2.1 - Fases del análisis de los datos.

En el aspecto metodológico junto con la colección de datos nos encontramos con el problema del análisis de los mismos. El objetivo primordial en el análisis de los datos consiste en el desarrollo de la comprensión de lo que se quiere estudiar.

El análisis de los datos en la investigación cualitativa es un proceso dinámico y creativo (TAYLOR y BOGDAN, 1986). A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones.

Este análisis implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de **descubrimiento en progreso**: identifica temas y desarrolla conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la **codificación** de los datos

y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, **comprender** los datos en el contexto en que fueron recogidos.

El análisis de los datos es una actividad en proceso continuo. Se va y se viene entre los datos recogidos y el campo. De lo que se ha aprendido depende lo que se trata de observar y el contenido de las preguntas en el campo. Como señala WOODS (1987), en la etnografía el análisis de los datos se da simultáneamente con la recogida, pues se va haciendo reflexión sobre el material obtenido que a la vez sirve para la recogida de los datos siguientes. A este mecanismo, citando a LACEY (1976), lo denomina "espiral de comprensión". Los actos de comprensión se intensifican a través del movimiento hacia atrás y hacia delante entre la observación y el análisis y la comprensión.

Y esto es así, porque, como señalan GOETZ y LECOMPTE (1984), los procedimientos analíticos de la etnografía difieren de los empleados en la mayoría de los diseños de investigación. En la investigación cualitativa se va analizando la información a lo largo de todo el estudio. Se requiere, en el análisis de los datos, reducir lo más posible la ingente cantidad de datos (proceso de

asimilación o "masticación de los datos"). Se requieren una serie de procesos cognitivos consistentes en descubrir y manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas: Percepción, comparación, contrastación y ordenación.

Una actividad importante del análisis es la "categorización". Para realizarla es fundamental la determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría. ANGUERA (1982) precisa que la transformación de los datos cualitativos obtenidos en la observación y otras técnicas, de forma que sean susceptibles de un tratamiento cuantitativo, recibe el nombre de codificación. Se necesita para ello la separación del material cualitativo en unidades de análisis y el establecimiento de categorías en las que puede clasificarse dicho material.

En términos de PATTON (1984) el análisis es el proceso de poner en orden los datos y organizarlos en categorías y unidades básicas descriptivas. Implica una interpretación de significado y significancia de los datos, para el análisis, explicación y descripción de modelos, para ver las interrelaciones y uniones entre las dimensiones descriptivas.

2.2.2 - Análisis de contenido.

Para llegar al análisis de los datos empleamos el análisis de contenido cuyo objetivo es la identificación y explicación de las representaciones cognitivas. Para BARDIN (1986) el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos aplicables a distintos "discursos" basados en la deducción: la **inferencia**.

Se trata de llegar al análisis del significado latente a través del significado superficial.

ste	sdo	ste	sdo
lectura normal		variables inferidas	

La primera tarea en el análisis de contenido consiste en reunir el material.

Las etapas que deben seguirse en este proceso de análisis son las siguientes (TAYLOR y BOGDAN, 1986):

- 1 - Leer repetidamente los datos.
- 2 - Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
- 3 - Buscar los temas emergentes.
- 4 - Elaborar tipologías o esquemas de clasificación.

5 - Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.

6 - Leer material bibliográfico.

El material recogido es fundamentalmente verbal, y sobre la marcha del proceso nos quedamos con los datos verbales, y los no verbales nos sirvieron de comprobación de los verbales.

La relación entre lenguaje y pensamiento, el problema del significado, nos lleva necesariamente a tratar de analizar el discurso del profesor.

Un tema que aparece al tratar de sacar partido de un material que era fruto de conversaciones interactivas, informales, y entrevistas no directivas, en las que se intentaba descubrir el significado que tenían para el profesor sus expresiones.

El análisis de contenido, según KERLINGER (1973), es un método de observación. En lugar de observar los acontecimientos de las personas directamente, el investigador toma los hechos de comunicación de las personas y plantea preguntas al comunicador. Se observa la acción de la clase desde los ojos del profesor y nos permite ver su pensamiento y opiniones para determinar teorías y creencias.

BARDIN (1986) plantea que la primera actividad es

la lectura en conjunto del material, para proceder después a una lectura detallada y van saliendo diversas direcciones de análisis. Y es entonces cuando surge el problema de la determinación de las unidades de análisis. Siguiendo a MUNBY (1986, 1988) consideramos la metáfora como unidad de análisis, ya que es el único instrumento de nuestra lengua que es importante como encargado de dar sentido a nuestra experiencia, y es una forma de conceptualizar los principios y creencias de los profesores.

Por lo tanto los pasos seguidos fueron:

a) Identificación de las metáforas y de la coherencia que iban presentando; eso nos permitía ir avanzando en el mundo de significado que representaban.

b) Clasificación de las metáforas. Dentro de las clasificaciones que podíamos hacer, hemos utilizado el sistema de LAKOFF y JOHNSON (1980). MUNBY (1987) considera este sistema como adecuado para el estudio de los pensamientos de los profesores. Quizá tenga un sentido especial en el contexto educativo.

c) Categorización de las metáforas según los temas significativos que van apareciendo y que representan el pensamiento del profesor.

d) Estructuración final de los diversos conceptos en un esquema significativo y coherente que nos permita la comprensión del esquema conceptual del profesor.

3 - PROCESO METODOLOGICO

3 - PROCESO METODOLOGICO DE INVESTIGACION

3.1 - INTRODUCCION AL PLANTEAMIENTO METODOLOGICO

Una vez descritos los planteamientos metodológicos y teóricos que han dado origen a este trabajo, queda claro que es necesario explicar qué preguntas y preocupaciones fueron surgiendo a lo largo del mismo, ya que toda investigación debe responder a una pregunta o necesidad intelectual que se plantea el investigador.

Desde la perspectiva del Pensamiento del Profesor, y más concretamente de su conocimiento práctico profesional, aparecieron varias preguntas: ¿Cuáles son las características de este conocimiento?; ¿Cómo se elabora este conocimiento?; ¿Cuáles son los componentes más importantes?. Este planteamiento surgió, desde luego, en el contexto de la acción, y con él se pretende establecer la relación entre pensamiento y acción, teoría y práctica, que es un factor importante de todas las profesiones que tienen una dimensión práctica. Nuestro punto de partida es la consideración de que el profesor posee un conocimiento de su tarea, pero se trata de un conocimiento práctico o conocimiento profesional en contraposición de un saber teórico. Se considera a los profesores, por tanto, como personas racionales y agentes de su propio conocimiento, el

cual han ido adquiriendo a partir de la experiencia. Y a partir de aquí, el problema que nos planteamos es el de la conceptualización de dicho conocimiento, el que usa el profesor en su enseñanza. Así CLANDININ (1986) resuelve este problema y ofrece una conceptualización de la experiencia en forma de imágenes que emergen del análisis e interpretación de la observación participante y de los datos de las entrevistas. Y ELBAZ (1983) tiene también la idea de que la imagen forma parte del conocimiento práctico del profesor.

Por otra parte, nuestra preocupación profesional e intelectual giraba en torno a la formación de los profesores y a la necesidad de establecer el puente entre la investigación y la práctica docente. La preocupación primordial se basaba en lo que ocurría cuando un alumno en prácticas entraba en contacto con un profesor con experiencia en el territorio de su propia aula. Surgía, por tanto, la necesidad de la preparación para este encuentro, y la de conocer qué es lo que puede aportar el profesor con experiencia a la formación de los futuros profesores. Dicho de otro modo, queríamos contestarnos a la pregunta de para qué sirven las prácticas, ya que siempre te encuentras con que los alumnos dicen que es donde más se aprende. En la figura 10 presentamos un esquema secuencial de nuestro proyecto de trabajo.

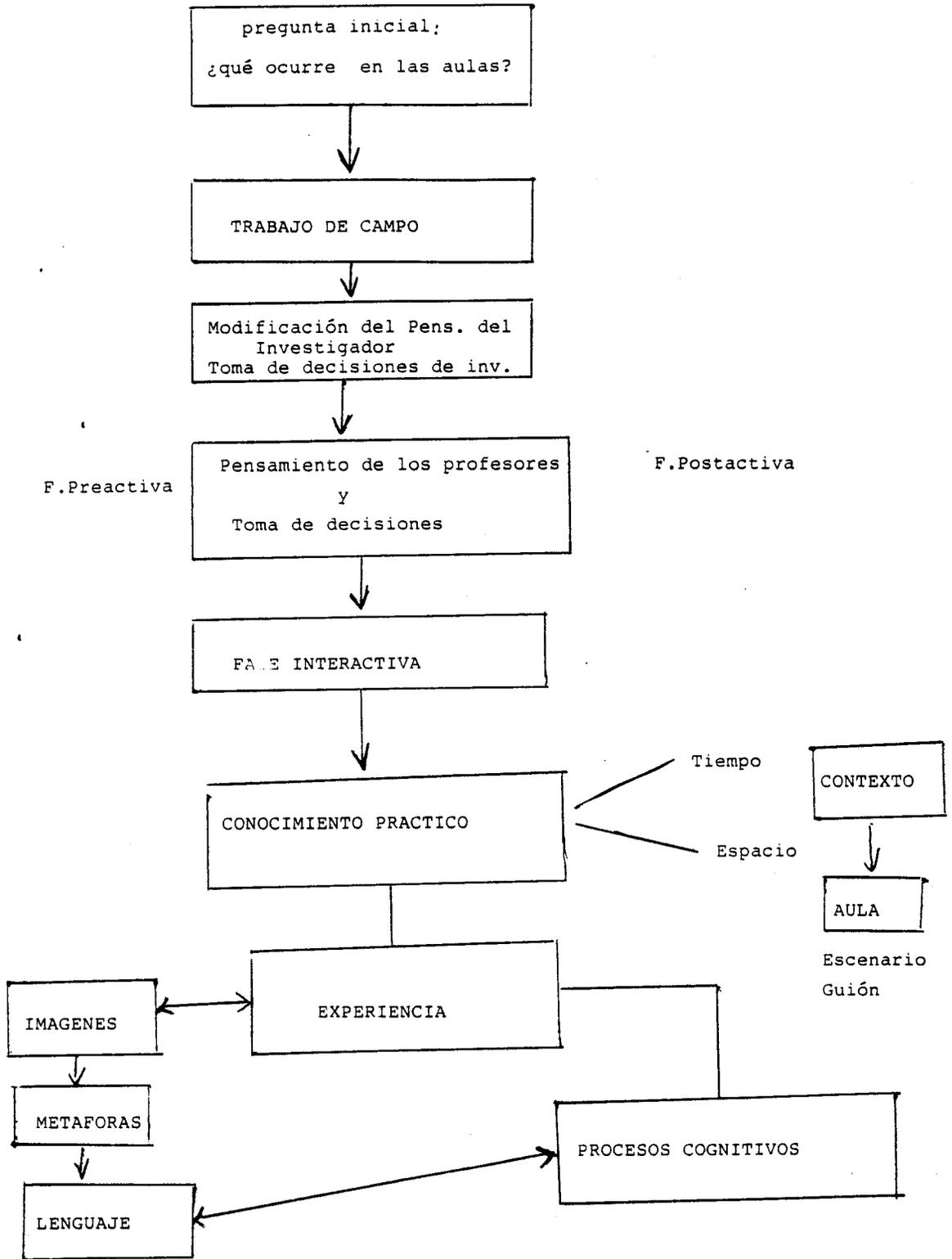


Figura 10 - Esquema secuencial de nuestro proyecto de trabajo

Inicialmente el planteamiento que dio origen a la presente investigación era global. En realidad, aunque es un tópico nos preguntamos: ¿qué ocurre en las aulas?. Y a la hora de reflexionar en el amplio campo de la educación, lo que más me atraía y despertaba mi interés era precisamente la fase interactiva de la enseñanza, y fue de esta manera cómo se desarrolló el primer interrogante de la investigación. Comenzamos, por ello, adentrándonos en el Paradigma de Pensamiento de los Profesores, y en especial y concretamente en la fase interactiva, y por las características peculiares que presenta esta fase nos situamos en una metodología particular.

Presentamos una investigación naturalista de tipo etnográfico, donde el contacto directo con la situación, con los sucesos, fuera la clave del trabajo. El problema inicial, por tanto, era dirigirnos al medio y poder localizar el escenario de nuestra investigación.

La fase interactiva se presentaba claramente en una doble vía: el pensamiento del profesor en esta fase, y la toma de decisiones, donde las rutinas -o toma de decisiones no reflexivas- ocupaban un lugar importante.

La primera decisión que tomamos, y que guió nuestros pasos en el diseño inicial de la investigación, fue abordar el tema de cuáles eran los procesos mentales de

los profesores en la fase interactiva, lo que ocurre cuando el profesor interactúa en la situación de clase. Percibimos la dificultad que supone adentrarse en ese campo, la complejidad y variabilidad de lo que acontece, y el amplio campo que se nos ofrecía en nuestro medio, en cuanto a la diversidad de colegios y de profesores. Pensaba en lo que realmente distingue a un profesor y a otro dentro de su aula, y a cada profesor dentro de su colegio. Y parecía que contextos diferentes proporcionaban actuaciones diferentes; de alguna manera los profesores de un mismo centro compartían una cultura común, que les proporcionaba una forma concreta de entender la educación y la enseñanza, una forma de atender a los problemas concretos que ocurren en ese contexto. Surgió, por tanto, la necesidad de estudiar los procesos mentales de los profesores con experiencia, ya que era el componente esencial de las prácticas, porque veíamos que el adiestrar a los alumnos de prácticas en tal o cual destreza, e incluso, el enseñarles a utilizar una estrategia o un material, resultaba a veces poco útil, pues cuando llegaban a las clases los diversos profesores los utilizaban de forma diferente y sobre todo con significado distinto, y por ello su valoración y sus resultados también eran diversos.

Comenzamos a situarnos en un campo de trabajo difícil y lleno de inseguridades, pero que desde el

principio se presentaba como alternativa válida a la tarea de formación de los profesores, en cuanto que podía iluminar un poco los aspectos más relevantes de la dimensión profesional de la formación de los profesores, para poner el acento en lo más significativo y en la elaboración del propio curriculum formativo en torno al valor y al sentido que se dé a las prácticas; ya que los contenidos de las materias que se incluyen en él son importantes, pero la preparación profesional empieza en las prácticas, y no se puede aprender a nadar sólo enseñando cómo se hace para luego "tirar a los individuos al agua y que se salve el que pueda".

Se presentaba una tarea difícil y compleja, encontrándonos, como en toda investigación, con la exigencia de reducir el campo inmenso que se nos ofrecía, para poder lograr datos manejables. La manejabilidad del trabajo abarca muchos frentes: el campo, los datos, la bibliografía, los instrumentos, el dónde y el cuándo.

Con este planteamiento, iniciamos un proceso que comenzamos a describir, y que representamos gráficamente en la figura 11.

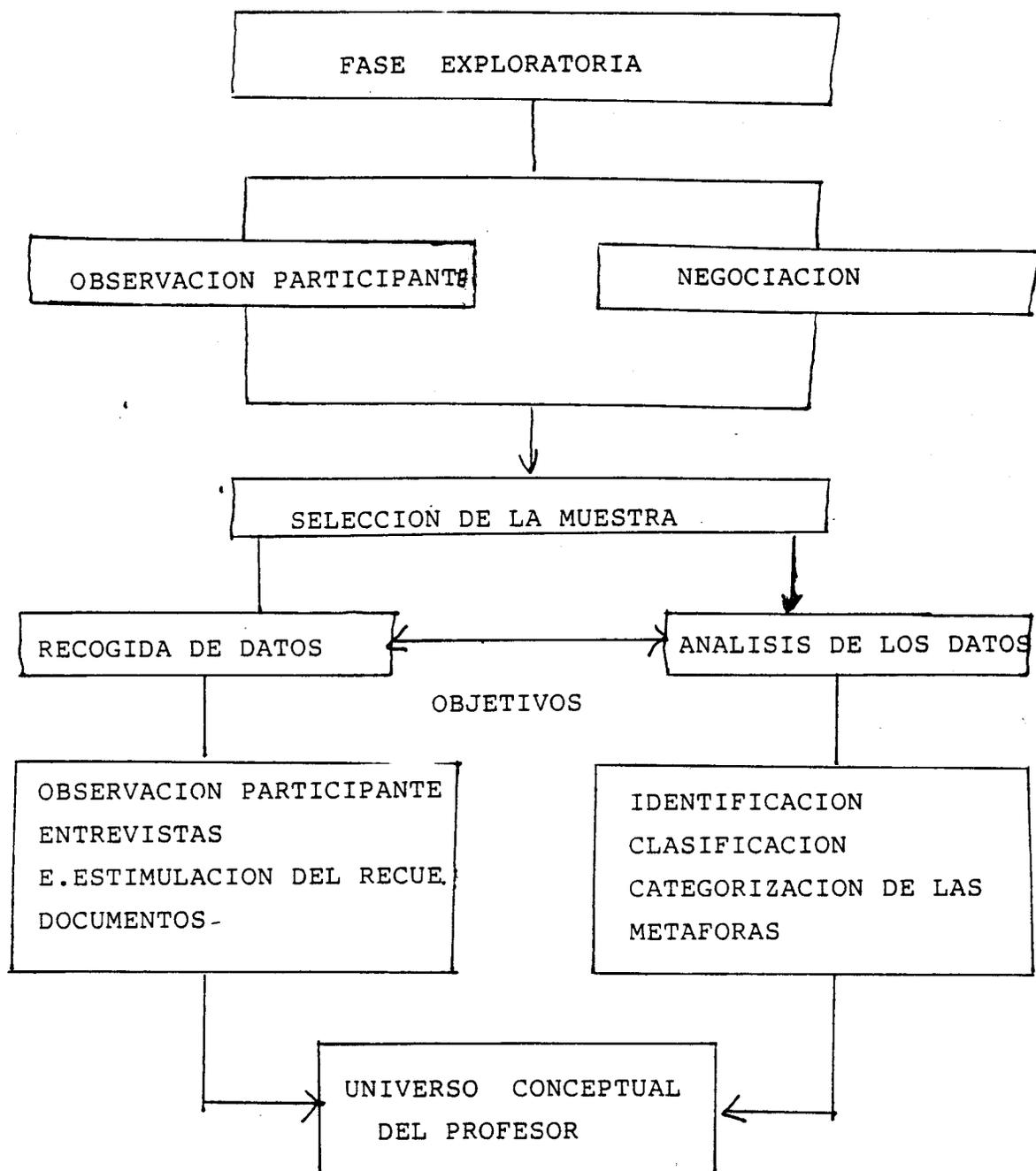


Figura 11 - Esquema del Proceso Metodológico seguido en esta investigación

3.2 - FASE EXPLORATORIA Y ACLARATORIA DE NUESTRA INVESTIGACION

Una vez definido el problema inicial: Pensamiento profesional del profesor, inmediatamente viene el acotamiento del objeto de estudio. La definición metodológica era cualitativa, por lo que el trabajo de campo tenía una perspectiva naturalista y contextual. Como profesionales de la enseñanza estamos comprometidos en un escenario natural concreto que es Sevilla y sus alrededores, donde las aulas y los profesores se presentan en una gran complejidad. Uno de nuestros cometidos primeros fue determinar cuáles eran los criterios que nos proponíamos utilizar para la selección de la muestra. Contábamos de base con un primer instrumento que era una tipología de centros educativos de Sevilla que realizamos en 1978 (JIMENEZ NUÑEZ y otros, 1981), donde el elemento clasificador eran las variables organizativas. En este estudio distinguíamos tres categorías o tipos de centros. Hicimos una revisión de ese trabajo, y, como ahora nuestra preocupación giraba en torno al pensamiento de los profesores y su contextualización, decidimos usar el concepto de triangulación espacial. Así queríamos encontrar tipos de colegios que supusiesen contextos diferentes. El criterio que nos guió en su búsqueda fue administrativo en

principio. Queríamos realizar una selección de colegios diferentes, pero no absolutamente dispares, para poder utilizar algún elemento de comparación.

3.2.1 - Descripción de la Muestra de Colegios.

Se trataba de seleccionar una muestra intencional, por ello, teníamos que barajar algunas características para que se pudiera dar algún tipo de triangulación espacial y temporal, en razón de que en el estudio de casos fuera posible hacer una comprobación comparativa. Así escogimos tres colegios administrativamente diferentes, ya que el ser privado o público presentaba ya de antemano aspectos diversos en cuanto a aulas, profesores, número de alumnos, etc.; pero eran colegios que tenían algunos aspectos comunes, como el tamaño, en cuanto conjunto general de alumnos; o el hecho de ser mixtos los tres, porque no queríamos que la variable sexo de los alumnos interfiriese en el estudio; sin embargo en cuanto al régimen disciplinar eran un poco dispares, y así incluimos el colegio A, que en Sevilla muestra un claro aspecto de régimen abierto y libertario, que es una cooperativa de profesores; el colegio B, un centro privado dependiente de una congregación religiosa, de gran tradición como colegio en

Sevilla; y el Colegio C, que es un centro estatal y que suponía organizativamente una variable importante en cuanto que había sido centro piloto del ICE de la Universidad de Sevilla, y en el que -por ello mismo- la colaboración de los profesores podía ser interesante. Los tres situados en zonas distintas como veremos.

Pasamos a describir los centros de nuestra muestra: colegios en los que trabajan los profesores que componen los casos de este estudio. El colegio lo presentamos como contextualización del caso, para poder comprender el significado que tienen los acontecimientos y las cosas en su marco institucional. La experiencia del profesor viene mediatizada por el centro donde trabaja.

3.2.1.1 - Colegio A

UNA ESCUELA PARA LA VIDA

UNA ESCUELA PARA LA LIBERTAD

UNA ESCUELA PARA LA RESPONSABILIDAD

Podemos poner como introducción estas tres características que definen perfectamente este colegio. Nada como esas frases puede ser observado en el ir y venir de mucha gente por sus anchos pasillos y patios. Forman como una gran familia donde la espontaneidad y la

alegría bulle por todas partes.

Comienza a funcionar en el curso 1973-74, contando, por tanto, con 15 años de existencia.

En cuanto al régimen jurídico se trata de la Sociedad Cooperativa Andaluza, constituida como tal en el curso 1984-85, por haberse remodelado en relación con la LODE. Ha pasado de ser Centro Privado a Colegio organizado como Cooperativa. Quizá en la marcha general del colegio no haya afectado demasiado este hecho, si exceptuamos la marcha de algunos profesores y la llegada de algunos nuevos, ya que todos no quisieron adscribirse a la cooperativa. Por ello, algunos profesores, aunque siguen "viviendo en familia", a la hora de definir el colegio, como lo hace Alejandro, dicen que para ellos "el colegio es una empresa", lo que nos puede indicar que los conceptos administrativos pueden variar el concepto metafórico que se tiene del colegio.

Pero quizá en lo que más ha influido es en la participación de todos los profesores en la marcha del mismo, pasando -en su forma de gobierno- de un Consejo de Administración con un Director Gerente, a una titularidad que ostenta S.C.A., que es la cooperativa que asume la responsabilidad y toma de decisiones del colegio.

Esta nueva etapa del colegio se ha podido caracterizar por intentar aclarar bien las cosas, a juicio de su Director, y por intentar ir sacando partido de todas las experiencias que han tenido, para ir profundizando más en ellas. Esta idea de experiencia e innovación se ve palpable en el Reglamento de Régimen Interior. Entre las obligaciones fundamentales del profesorado se cita

"mejorar constantemente la calidad profesional y humana, con competencia y especialización en las áreas y tareas encomendadas" (art.25.2 RRI); "conocer e informar sobre cualquier proyecto de renovación e investigación que afecte a su área" (art.38.4 RRI)

y en cuanto al Ciclo se recomienda a sus profesores la conveniencia de proponer iniciativas pedagógicas y organizativas.

- Aspectos físicos

Comprende un amplio espacio de terreno, en una zona próxima a Sevilla, pero fuera de su área urbana, en un tipo de hábitat al que se ha denominado "ciudad dormitorio", por la cantidad de urbanizaciones que han ido surgiendo a su alrededor, cuyos moradores trabajan en la ciudad y viven en el campo. Quizás en este aspecto sí que ha cambiado enormemente el colegio. En los primeros contactos que tuve con el centro, éste disfrutaba de plena naturaleza, pero ya en el curso 1986-87 la construcción de casitas adosadas ha

llegado hasta sus muros: "los padres pueden oír mis gritos" dirá Alejandro.

Es una construcción de dos plantas, en forma de U con unas amplias galerías que hace posible que todas las clases puedan salir al exterior sin molestar a los que están al lado (no existen pasillos). Esto permite también que cuando los alumnos llegan al colegio no necesitan ponerse en fila, sino que cada uno se dirige inmediatamente a su clase, como si de su casa se tratase.

Al encontrarse fuera de Sevilla también forman una realidad "los niños ruta", que si bien han disminuido en número, sin embargo, forman una gran legión cuya estancia en el colegio ocupa el día casi completo. Se desplazan desde distintos puntos de Sevilla, y marcan una problemática que han ido comentando los distintos profesores del centro: los padres participan poco en la marcha del colegio, aunque es una de las ideas que tienen más claras, la necesidad de colaboración familia-colegio.

Dispone de amplias zonas de juego, campo de fútbol y de baloncesto, gimnasio, y también anfiteatro. Hay que resaltar el huerto escolar distribuido en parcelas para los distintos grupos, donde alumnos y profesores hacen sus experiencias de Ciencias Naturales. Además otro elemento curioso: unos vagones de tren en el jardín, que sirven de

biblioteca a la que, por turnos, van los niños de los distintos cursos para consultar y leer. Por otra parte, hay abundante material en las aulas, en general.

El medio físico compone una situación estimulante por los íntimos contactos que se establecen entre el medio físico y el humano.

Además existen áreas comunes en el colegio por donde se pueden desplazar los alumnos con su profesor para asistir al vídeo, a una película, a "drama" en la sala de psicomotricidad, o a cualquier otra actividad. En el centro de la zona construida existe una amplia terraza con mesas de estudio. Dirá María que el "espacio vivenciado" está presente en cada pequeño tabique o pared. La disposición del colegio está muy bien estructurada, en una parte la zona administrativa y en la otra las aulas.

- Factores sociodemográficos

Es un colegio mixto que tiene 1262 alumnos (en el curso 1986-87) repartidos en 40 aulas con 40 profesores.

El tipo de alumnado que compone el colegio, refiriéndonos ahora concretamente a ciclo inicial, tiene una doble procedencia: la zona vecina al colegio, y los alumnos de ruta que viven en Sevilla. Quizá no se note

mucho la diferencia en la marcha de las clases; en cambio se aprecia bastante en las horas de la tarde por el cansancio, ya que suelen levantarse muy pronto (los que viven en Sevilla). comen en el colegio y después, algunos, tardan mucho tiempo en llegar a sus casas. Durante ese tiempo que queda después de la comida puede apreciarse una gran movilidad de niños que permanecen en el colegio y que se dedican a distintas actividades. Algunos niños acuden al Self-service que hay en los alrededores del centro, y ya, aún en ciclo inicial, eligen sus menús, y se consideran personajes que pueden organizarse la vida solos y resuelven sus problemas de comida: incluso te pueden aconsejar sobre el mejor sitio para comer. Todo esto, por supuesto, tiene sus riesgos y a veces la libertad y responsabilidad que se les da a los alumnos, incluso a niños de 7 u 8 años, también es apreciada por los profesores como una falta de preocupación de la familia.

- Características funcionales

Entre diversos aspectos que podríamos señalar, podemos encontrar como más sobresaliente "el trabajo en equipo" a dos niveles: de profesores y de alumnos.

Disponen los profesores de Departamentos, Equipos Docentes de nivel, que se reúnen por lo menos cada uno una

vez por semana, donde organizan, realizan sus programaciones, presentan experiencias, sugieren innovaciones, proyectos, temas de investigación. Creo que el trabajo en grupo, es un eje esencial de funcionamiento del colegio. Realmente en la hora de después de comer y antes de comenzar la actividad de la tarde, se reúnen prácticamente todos los días, como canal de comunicación y participación.

En relación con los grupos de alumnos, éstos son el criterio de ordenación del espacio del aula, y, desde luego, asumen la responsabilidad del trabajo en común en distintas materias, en la disciplina del aula, y algunas veces también se usa como elemento de competición.

- Aspectos culturales

Uno de los principios importantes en la dinámica del colegio, y que aparece en su ideario, es la idea de la convivencia democrática en una pluralidad de opciones. Históricamente los padres han apoyado mucho estos ideales desde el principio de la creación del centro, y tanto los padres como los profesores pueden ser considerados en sus primeros momentos como pioneros en la lucha por la democracia, miembros activos en los acontecimientos políticos que ha vivido nuestro país en los últimos

tiempos.

3.2.1.2 - Colegio B

Se trata de un centro privado situado en la zona urbana de Sevilla. Dispone de una clara antigüedad y tradición pedagógica. Está regentado por una Congregación religiosa de reconocido prestigio en el campo educativo; con un ideario bien definido que se transmite, incluso, de padres a hijos.

Su planteamiento supone tres aspectos fundamentales:

- . Servicio a la familia y a la sociedad.
- . Clara intencionalidad religiosa católica, respetando la libertad personal y la realización de un compromiso social.
- . Identidad institucional de la que participan todos sus miembros como comunidad educativa, incluyendo la familia y los alumnos que acuden a él, tanto los profesores como los directores.

El objetivo fundamental es la educación integral de los alumnos, entendiendo que la educación es una de las formas más perfectas de evangelización. El hombre educado es un hombre nuevo en todas sus dimensiones:

a) Dimensión personal que se especifica en algunos objetivos que exponemos a continuación:

. Sentido de la libertad y verdadero dominio de sí mismo para desarrollar los valores positivos de la persona y para actuar responsablemente.

. Equilibrio y madurez, para una estabilidad racional-afectiva, que capacita para tomar decisiones personales acertadas y para la adaptación armónica, que suponen constancia y firmeza.

. Capacitar para el trabajo intelectual. Formar y educar la inteligencia.

. Desarrollar la formación cultural, artística y estética, a través de un espíritu creativo, innovador y crítico.

b) Dimensión social, que supone una formación socio-comunitaria y socio-política. El alumno debe ir aprendiendo desde los primeros niveles a:

. Ser un hombre para los demás.

. Vivir animado por un espíritu de solidaridad con todos los hombres y comprometido con ellos.

. Vivir y amar el espíritu de justicia

. Formación para vivir y actuar en la sociedad en cambio, de forma que el individuo llegue a ser

un verdadero artífice del cambio y al mismo tiempo que sepa adaptarse y respetar las exigencias de la vida social.

c) Dimensión religiosa. Se busca una auténtica formación en la fe, y en consecuencia lograr cristianos maduros que sepan optar personalmente por su fe, con expresión práctica de la misma, comunitaria y moderna. Se pretende una instrucción y vivenciación de la fe que supere el materialismo y secularismo actual.

- Aspectos físicos

Es una amplia construcción, ya que incluye los niveles educativos de E.G.B., F.P., B.U.P. y C.O.U., en una calle céntrica de Sevilla, pero dispone de amplias instalaciones y zonas abiertas.

El edificio tiene diversas alas con una construcción de pabellones que se comunican. Es antiguo y posee grandes columnas maestras en algunas clases y techos muy altos, pero también hay abundantes ventanas que dan a pequeños patios interiores que separan unos pabellones de otros. Dispone de amplias zonas deportivas: campo de baloncesto, de fútbol, de balonmano..., gimnasio cubierto con todos los instrumentos necesarios.

Cuenta con amplios jardines y aparcamiento para los coches, que lo separan de la calle principal por la que se entra y que es una zona de intensa circulación, por lo cual a pesar de estar en la zona céntrica, sin embargo goza de tranquilidad. Tiene una amplia zona libre que la denominan huerta, donde salen los niños al recreo, rodeada de árboles y arbustos. Esta zona es interesante ya que los niños gozan de libertad de movimiento y, además, en contacto con la naturaleza, pero tiene el inconveniente de que al ser muchos niños los que juegan allí a la misma hora, la vigilancia del recreo es un problema. Este espacio en el curso 1988-89 se ha convertido en una enorme zona deportiva en la que se han construido grandes canchas de deportes, y creo que este aspecto que estoy comentado del contacto con la naturaleza ha cambiado totalmente.

Un aspecto importante en las instalaciones de este colegio es la capilla, ocupa un lugar destacado y tiene grandes dimensiones, allí se realizan muchas celebraciones presididas por el director del colegio y que tienen una gran influencia en la marcha del colegio.

Dispone, también, de otras instalaciones como teatro, comedor escolar, sala de vídeo, sala de psicomotricidad, laboratorios y biblioteca.

- Aspectos sociodemográficos

El alumnado del colegio pertenece a lo que podríamos denominar clase media alta por unas razones muy claras: por el lugar geográfico donde se encuentra, y las personas que viven en esta zona se pueden considerar pertenecientes a esa clase, y también, por el tema de la tradición educativa que tiene el colegio, ya que los padres que han estudiado en él pertenecen a un nivel cultural y social alto y en su mayoría son profesionales de nivel superior, y, por tradición, también intentan llevar a sus hijos al mismo colegio donde ellos estudiaron; lo que a veces no es posible por razones de la zonificación, ya que es un centro concertado. Es un centro, en estos momentos, mixto, pero siempre había sido tradicionalmente un colegio de niños.

La jornada escolar es partida, y también en este colegio muchos niños pasan demasiado tiempo en él, ya que cuando termina el horario además participan en otras actividades organizadas como extras.

- Aspectos funcionales

Destacamos el trabajo en equipo de los profesores, que se reúnen verticalmente en los Seminarios, y horizontalmente por nivel. Los Seminarios tienen como

función efectuar la programación que debe estar adaptada a la realidad específica del centro y ajustada a los niños de cada nivel. Organizan actividades y las coordinan con los otros niveles de enseñanza. Tienen también en cuenta la formación del profesorado por lo que fomentan cursos y reuniones donde se presentan algunos trabajos particulares según el nivel en el que se actúa.

También hay que destacar la participación de los padres a través de la A.P.A., que organiza distintas actividades; pero sobre todo esta relación se efectúa por el contacto de los padres con los profesores. El colegio considera que los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y tienen derecho a elegir el centro que quieran para ellos, dentro de la dimensión específica del mismo.

El centro se halla acogido, después de la publicación de la LODE (1985), al régimen de conciertos prescritos en la misma. Ello ha podido afectar en estos últimos años a la organización del Centro, como en realidad a todos los privados. El régimen de conciertos ha ocasionado ciertos conflictos laborales y de organización interna, por ello en la marcha del Colegio se ha establecido un cierto clima de negociaciones para ir buscando en cada momento soluciones a los problemas que se

van presentando.

La figura del Director ocupa un lugar destacado en el funcionamiento del Colegio. Por una parte, mantiene una relación personal con los profesores; y por otra, dirige cada día la marcha del Centro a través de los mensajes que emite por megafonía al comienzo de la jornada. El contenido de dicho mensaje tiene claras connotaciones formativas, con un matiz religioso y socializador. Los profesores utilizan este mensaje al empezar su trabajo, y el montaje de la clase surge seguidamente de la reflexión sobre él.

El Director es considerado por todos como "el Padre". Tiene una gran relación con los niños, de forma que es bastante frecuente verle entre ellos, ya sea a la entrada o a la salida o en el recreo. Los niños le conocen y él los conoce también. Participa en la cuestión de la disciplina: no es infrecuente encontrar en su despacho niños que le presentan algún problema, e incluso algunos concluyen allí sus tareas, en unos pupitres instalados para estos efectos. También toma decisiones respecto a los castigos y participa en su aplicación. Pero lo más importante es su actitud cercana a los niños: su interés mayor se dirige a motivarlos y desarrollar su creatividad; por encima de todo piensa que los niños deben estar contentos en el Colegio, lo que al final no es del todo

posible por razón de los niveles y las evaluaciones, que pesan sobre la dinámica de todas las clases.

La fiesta del Colegio, al finalizar el segundo trimestre, es un elemento peculiar que debemos resaltar. La viven intensamente todos los que participan en la marcha del mismo. La fiesta lo invade todo. Se va preparando con unos días de antelación por parte de los padres, los niños, los profesores y la dirección, y sirve como lazo de unión de toda la comunidad educativa al participar de un interés común.

3.2.1.3 - Colegio C

Es un Centro de carácter público, que comienza a funcionar en el curso 1977-78 como Centro Piloto dependiente del ICE de la Universidad de Sevilla, cuyos profesores fueron seleccionados en comisión de servicio y comenzaron a trabajar con una actitud abierta e innovadora. Durante varios años se llevaron a cabo numerosos proyectos y experiencias, y los profesores participaban casi incansablemente en cursos y actividades de perfeccionamiento. En el curso 1984-85 se convierte en un Colegio de E.G.B. "normal", y muchos de los profesores, incluso la Directora que había ejercido su función durante todos estos años, cambiaron de Colegio al tenerse que

incorporar a la plaza que les correspondía por su hoja de servicios. Este hecho marcó una etapa de transición en el Centro, ya que vinieron otros profesores y de la plantilla inicial quedaron muy pocos. Por ello el espíritu de equipo y de participación se vio resentido.

- Aspecto físico

Está situado en la zona de Triana. El edificio consta de dos plantas, cuyo centro está ocupado por una amplia escalera rodeada por dos galerías que conducen a las aulas. Desde sus comienzos se percibió una dificultad inherente a la construcción: las aulas se comunican unas con otras; destacamos este elemento porque en la relación con los profesores es un problema que siempre aparece, o bien porque los niños no pueden salir al servicio, o bien porque las clases no pueden movilizarse en un momento determinado, y sobre todo por el tema de la atención de los alumnos en clase, ya que se dispersan siempre que se abre una puerta. Una solución que se buscó al conflicto fue colocar unos paneles de madera de forma que dejaran una especie de pasillo en cada clase; lo que según la creatividad de cada profesor dio la oportunidad de lograr un espacio convertible para diferentes funciones. Ultimamente, en el curso 1986-87, los paneles desaparecieron, y se construyeron paredes que mantienen

incomunicadas las aulas con un pasillo normal.

Dispone de zonas comunes como dirección, sala de profesores, cocina y comedor, laboratorio, biblioteca, un gimnasio dotado con diversos materiales aunque de dimensiones reducidas... Fuera del edificio hay un amplio espacio abierto con un campo de baloncesto, huerto escolar, y patio de recreo.

- Características funcionales.

En cuanto al horario, aún continúa con la jornada partida, y está organizado en tres módulos de hora y media: dos por la mañana y uno por la tarde. Se está estudiando la posibilidad de implantar la jornada única, pero existe el problema del comedor escolar muy apreciado por los padres.

Existen en el Centro Departamentos y Equipos docentes, cuya misión, además de la elaboración de la programación, es la de reflexionar sobre la posibilidad de llevar a cabo planes conjuntos.

Una nota característica de este colegio es el funcionamiento de los talleres de aprendizaje, que surgen casi en el origen del centro, y que han ido pasando por diversas vicisitudes en cuanto al número y contenido, pero que se han mantenido a lo largo de los años. Comenzaron

trabajando en ellos los alumnos de ciclo medio, y se extendieron más tarde a los otros dos ciclos de E.G.B. Funcionan en horario de tarde y acceden a ellos los alumnos por grupos. Su contenido es muy variado: fotografía, cocina, bricolage, cerámica, danza, juegos, deportes, jardinería, albañilería, biblioteca, prensa, ajedrez, ordenadores, etc. No obstante su número ha ido disminuyendo por falta de personal especializado y porque su organización resultaba francamente complicada.

Existen también muchas actividades fuera del horario escolar, por lo que bastantes niños permanecen muchas horas en el colegio, a lo que contribuye, desde luego, la existencia del comedor escolar. Este servicio ha originado ciertos conflictos en la relación con los padres; los profesores opinan que el colegio no es una guardería, y que los padres sólo se preocupan por el tema del horario escolar -cuanto más largo mejor-, y por los resultados académicos -buenas notas-, sin interesarse por lo mejor para su educación. La Asociación de Padres de Alumnos es muy activa, de hecho al entrar en el Colegio lo primero que se puede observar es la variedad de actividades extraescolares que se les proporcionan a los niños, organizadas por ella.

- Factores socioculturales.

Es un poco difícil determinar qué nivel sociocultural predomina en el colegio. Los alumnos, en su mayoría, pertenecen al barrio en el que está enclavado el centro, y se puede decir que corresponde a una clase baja desde el punto de vista cultural, aunque de nivel económico medio. También hay niños que pertenecen a la zona cercana de los Remedios en la que el nivel sociocultural es más alto. Esta realidad marca ciertos desniveles en las clases, sobre todo en Ciclo Inicial, pero esto es una constante que se observa hoy en casi todos los colegios -públicos y privados- de zonas similares. En la admisión de los alumnos se va imponiendo cada vez más el criterio de zonificación, y por ello se va homogeneizando el nivel sociocultural de los alumnos. Pero hay otra razón que explica esta homogeneización: al convertirse en un colegio público "normal" y cambiar el estilo pedagógico, se ha producido un cierto enfrentamiento entre la A.P.A. y los profesores, que ha motivado la falta de demanda de puestos escolares en este centro por el sector de padres que por su nivel cultural apreciaban el tipo de educación que podía proporcionar a sus hijos.

3.3 - NEGOCIACION Y SELECCION

Una vez determinados los centros se trataba de comenzar las negociaciones para poder penetrar en el campo.

El primer paso fue presentar el plan al director y tratar de precisar con qué profesores íbamos a trabajar. Por lo tanto, el muestreo de los colegios y profesores fue intencional (PATTON, 1980; GARCIA FERRANDO, 1982). Una vez que conocíamos el campo, determinamos los colegios, y ya en los colegios, una vez conseguido el permiso, decidimos lo siguiente:

Trabajar con Ciclo Inicial, ya que en este nivel era más normal la observación participante para que no distorsionara la marcha del curriculum, ni en los niños ni en el profesor. Por otra parte era más fácil, durante mi presencia en el campo, poder intercambiar ideas con el profesor que en otros niveles. Además de ser Ciclo Inicial escogimos el segundo curso del ciclo para que el profesor estuviera libre de las angustias del primer año y pudiera ver en perspectiva el trabajo de todo el Ciclo.

En segundo lugar, tratar de conseguir en cada colegio dos profesores, a ser posible hombre y mujer, para poder comparar semejanzas y diferencias según la variable sexo. En el colegio C no encontramos en ciclo

inicial ningún hombre. En este colegio, además, sólo pudimos conseguir que una profesora, de las dos que había en segundo, colaborase en el proyecto y después tuvimos que completar con una de tercero, Ciclo Medio; los cambios internos ocurridos en el colegio, hicieron imposible comprometer a la profesora que habíamos elegido de tercero, y entonces se nos propuso trabajar con dos profesoras de tercero, nuevas en el colegio, aunque con muchos años de experiencia: Victoria, maestra en ejercicio durante 26 años, y Doña Soledad -42 años de experiencia profesional- que se jubilaba ese mismo año. En principio no nos cerramos a la idea, hasta nos pareció interesante el contraste de años y de experiencia.

Comentamos aquí la idea de ERICKSON (1986) que expresa cómo el trabajo de campo es un proceso deliberativo de interrogación en el escenario, y se puede ver como una continua conducta de solución de problemas. Diremos que aunque el investigador tenga determinados proyectos y decida las cosas de una cierta manera, constantemente tiene que estar adaptándose al campo. En nuestro caso el campo era conocido, pero se trataba de profundizar e intentar organizar el plan de trabajo. Los colegios fueron seleccionados según nuestros propios criterios, pero no así los profesores que fueron sugeridos por la dirección de los centros, aunque después la negociación y el compromiso se

efectuó directamente con ellos.

Seleccionados los tres Colegios descritos cumplíamos con la exigencia de la triangulación espacial y cultural. Para que existiera, también, la triangulación temporal necesitábamos ponernos en contacto de una forma continuada con los centros y con los profesores, pero en distintos años y momentos del curso escolar. Así en el curso 1985-86 empezamos a trabajar en el tercer trimestre, en el curso 1986-87 en el segundo trimestre, y en el curso 1987-88 en el primer trimestre.

El trabajo de investigación durante estos periodos adquirió distintos caracteres. En el periodo inicial la permanencia en la clase era muy intensiva, utilizando fundamentalmente la observación participante; una vez que se fue perfilando el trabajo y acotando el campo hacíamos menos observación participante y más entrevistas: al final casi utilizamos en exclusividad las entrevistas con un carácter más dirigido para que pudieran servir como medio de comprobación del conocimiento obtenido.

3.4 - PRIMEROS CONTACTOS CON LA MUESTRA DE COLEGIOS Y PROFESORES.

Así, en Marzo de 1986 disponíamos de los siguientes profesores para iniciar el trabajo de campo:

- Colegio A	- Blanca C.I.	Curso 2
	- Alejandro C.I.	" 2
- Colegio B	- Eloísa C.I.	Curso 2
	- Carlos C.I.	" 2
- Colegio C	- Germana C.I.	Curso 2
	- Victoria C.M.	" 3
	- Dña. Soledad C.M.	" 3

Comenzamos a trabajar sin demasiado equipaje, ni proyecto. Cogimos el bloc de notas y el cassette y nos presentamos en la clase. Hicimos un horario con cada uno de los profesores de suerte que todas las semanas teníamos una jornada de presencia en cada clase. El objetivo primero fue la adaptación al campo, es decir, el conocimiento mutuo; que los profesores perdieran el nerviosismo y que los alumnos se acostumbraran a nuestra presencia.

Esta primera etapa duró hasta la primera semana de Mayo de 1986, y ya en este primer momento las dos aulas de

C.M. del Colegio C empezaron a decantarse como con cierta imposibilidad de permitirme estar allí. Primero, por la colocación de los niños en el aula -en filas-, que hacía difícil una perspectiva participante, ya que el rol de observador externo -ajeno al campo- era imposible de romperse; y por otra parte, por las profesoras, que no podían actuar de forma natural sin olvidarse en su actuación de mi presencia, y por ello quizá se mediatizaba demasiado la clase. Quiero expresar, de todas maneras, el afán de colaboración que mostraron en todo momento las dos profesoras, pero les era muy difícil actuar como si no estuviera allí nadie. Dña. Soledad, por ejemplo, se dirigía a mí para tratar de explicarme lo que había hecho, y los niños se despistaban bastante. Me contaba muchas cosas de su vida personal y familiar, y por otra parte lo que había pasado en otros tiempos; era, por tanto, difícilísimo seguirla y tomar notas. La clase trabajaba en silencio y de vez en cuando daba palmetazos en la mesa para imponer silencio. Comentaba sobre sus años de experiencia; siempre había trabajado en la escuela pública y decía que lo más importante para ser maestro es el gusto por los niños. Ella se dirigía a niños concretos de esta forma:

"Rafael, hijo mío, no me hagas enfandar, eres de los mejores y siempre me haces enfandar"
... "Javier te quiero ver trabajar".

En este centro llevaba muy poco tiempo y se encontraba con algunos problemas de adaptación. Lo que más le incomodaba era el aula, ya que en dicho colegio están las clases comunicadas y no hay pasillo entre ellas. Doña Soledad estaba en la clase primera y para pasar a cualquiera de las otras cuatro que seguían tenían que pasar por su clase, y le molestaba mucho que todos los que pasaban le interrumpieran el trabajo. Su colaboración fue buena y de muy buen agrado, pero se hizo difícil seguir trabajando en su clase. Al año siguiente se jubiló y ya no estaba en el colegio. En su clase, en su curso, había una profesora joven.

Victoria era una profesora del Plan 50, viuda y que tenía también un historial amplio de maestra en la escuela pública. Casi siempre ha trabajado con Ciclo Medio. De carácter abierto y muy nerviosa, pero era difícil realizar entrevistas, ya que era muy escueta. Las actividades de lectura, dictado y cuentas eran fundamentales para ella. Durante las semanas que estuve en su clase estaba realizando con los niños disfraces para un fiesta que iban a hacer en el colegio. Era muy activa y animaba mucho a los niños para que trabajaran. Tengo que decir que, igual que en el caso de Doña Soledad, nunca se negó a colaborar y que estaba dispuesta a hacer lo que le pidiera.

Así que estuve en sus clases unas cuantas semanas, y viendo que no podía -por el tiempo y demás aspectos ya relatados- mantener el contacto y la negociación con estas profesoras, desistí de su inclusión en la muestra.

La explicación que encuentro a este hecho es que, como llevaban muchos años en la enseñanza, quizá por la costumbre, y por las rutinas profesionales, les era difícil hacer comentarios, reflexiones, etc., que por otra parte constituían el material más importante para el estudio. Les parecía todo normal y sabido.

Y así comencé a trabajar con cinco profesores: tres mujeres y dos hombres. Todos ellos de Ciclo Inicial.

3.5 - DESCRIPCIÓN DE LOS PROFESORES DE LA MUESTRA

3.5.1 - Alejandro

Estudió Magisterio según el Plan 1971, en la Especialidad de Filología. Desde que terminó su carrera está trabajando en el Colegio A (Curso 1976-77), y siempre en Ciclo Inicial, excepto un año al principio que estuvo en quinto de E.G.B. En el presente curso 1988-89 ha pasado a Ciclo Medio.

Se le puede considerar verdaderamente un especialista en Ciclo Inicial, nivel con el que ha estado

muy compenetrado. Su preferencia en cuanto al área de aprendizaje es la Lengua; trabaja siempre en el Departamento de Lengua de su colegio. En el Ciclo Inicial era siempre el encargado de realizar la programación de Lengua.

Su estilo de trabajo es peculiar y siempre que puede utiliza todo tipo de globalización. Ha trabajado personalmente en diversos proyectos que han realizado en equipo en el centro. En los primeros años estuvieron muy comprometidos con el estudio del método global para la enseñanza de la lecto-escritura, que diseñaron y realizaron todos los profesores que trabajaban con primer curso del Ciclo Inicial. También presentaron su experiencia a otros profesores en diversas Jornadas de Renovación Pedagógica. Paralelamente han trabajado, también, el texto libre como exponente de creatividad y socialización.

Se ha preocupado durante estos años del desarrollo social de sus alumnos para animar a la convivencia y la solidaridad; por ello las asambleas, que todas las semanas realizan los alumnos, han servido de medio para la educación democrática de los niños, y allí se abordaban los problemas de la clase y se concretaban las normas de disciplina. Para Alejandro el tema de la socialización es de vital importancia como desencadenante de actitudes

positivas y de respeto hacia los demás; intenta, por ello, contrarrestar el afán de agresividad que en muchas ocasiones aflora en los niños.

También participó en un plan de Escuela de Padres que se desarrolló en el colegio, con la idea de promover la participación de los padres en la tarea de la educación de sus hijos y en los objetivos pedagógicos del centro; pero no dio muchos resultados, por la falta de colaboración de todos, y esto supuso una cierta frustración para Alejandro que había puesto mucha ilusión en ello.

Tiene una gran personalidad, y su relación con los niños es intensa; suelen apreciarle mucho los niños, y él verdaderamente se interesa por los problemas de sus alumnos.

3.5.2 - Eloísa

Es una profesora del Colegio B, ya veterana en el Ciclo Inicial y en el colegio. Tiene 20 años de experiencia profesional: un año inicial en un centro privado de Cádiz, dos cursos en otro centro privado de Córdoba, y 17 años en este mismo colegio. Siempre trabajó en Ciclo Inicial menos dos cursos que estuvo en preescolar.

Su trayectoria profesional ha estado muy

relacionada con el Sistema Somosaguas y su idea de Educación Personalizada. Los cursos que estuvo en Córdoba trabajó en un centro especializado en este sistema, e intentó empaparse de dicho estilo; y, más tarde, cuando llegó a Sevilla, tenía la idea de seguir con este sistema; por eso con el interés del Director del colegio, y aunque el alumnado era masculino, intentó buscar un equipo de profesoras preparadas en esta misma línea para, entre todas, poder poner en marcha en el Ciclo Inicial esta línea de trabajo para luego extenderla a los otros niveles.

Eloísa piensa que de sus años de formación profesional en la Escuela de Magisterio, Plan 1950, había sacado más bien poco; pero sí le quedó la idea del gusto por los niños con los que iba a trabajar. Lo que más ha influido en su formación profesional ha sido precisamente la Educación Personalizada -aprendida en su primer ejercicio profesional- y es de donde ha obtenido sus conceptos principales sobre la enseñanza y sobre el niño. Luego, ya en el colegio, la relación con el Director del centro le ha marcado mucho en su relación con los niños. Pasó algunos años con gran entusiasmo, y ha tenido durante estos años mucho interés en leer y formarse, pero sobre todo en reflexionar sobre los problemas profesionales que se le iban presentando. Sin embargo ahora también se encuentra en un momento de desgaste, y se ha enfriado un

poco el entusiasmo por el sistema Somosaguas que llevaba. Piensa que ha podido ser por la falta de colaboración, en muchos casos, de sus compañeros, y también porque el Ciclo Inicial desgasta mucho. Le gustaría, por ello, pasar a Ciclo Medio pero la dirección del colegio opina que en el Inicial juega un papel importante como coordinadora.

Aunque su plan de formación no es especializado, sin embargo, su preparación e interés, junto con la experiencia de estos años, le han llevado a especializarse en el área de Lengua, a la que considera muy importante en el Ciclo Inicial. Trabaja actualmente sobre el tema de la enseñanza de la ortografía. Tiene mucho afán de superación profesional, por lo cual le gusta reflexionar sobre lo que está haciendo para irlo perfeccionando y obtener mejores resultados. Por esta razón la colaboración en este trabajo le ha parecido algo estupendo.

Posee una gran personalidad y un poco de genio, pero también una gran habilidad para captar la atención de los niños. Sus explicaciones son buenas. Utiliza un vocabulario rico y correcto, pero adaptado al nivel de comprensión de sus alumnos. Les cuenta muchas experiencias personales cuando quiere motivarlos y que entiendan algo, y casi siempre se inventa historias importantes.

Participa actualmente en un seminario permanente de

literatura infantil. Le interesan la poesía y la música. Ella misma escribe poesía sobre sus alumnos. Les motiva para que se interesen por la música, y de una manera informal les inicia en el estudio de las notas musicales.

3.5.3 - Carlos

Es profesor de Ciclo Inicial del Colegio B, aunque actualmente ha pasado a trabajar a Ciclo Medio. Su formación profesional es del Plan Experimental de 1971, en Filología. Lleva 9 años de experiencia profesional y este es el primero y único colegio en el que ha ejercido.

Considera que hay dos sucesos importantes que han influido mucho en su hacer profesional: uno es su propia educación primaria en la escuela de su pueblo, que por la característica de ser rural -que apunta Carlos- le influyó en su actitud hacia el aprendizaje más que en sus conocimientos. De ahí le viene su gusto y conocimiento de las Ciencias Naturales, de suerte que en cualquier clase o actividad termina haciendo o contando cosas que tengan que ver con la naturaleza.

La Enseñanza Media la realizó en una Universidad Laboral y considera vital la influencia de dos profesores de Ciencias que tuvo allí, en cuanto que le inclucaron el

aprecio por el razonamiento más que por la memoria, y eso es lo que precisamente pretende en su trabajo con los alumnos.

Al final del horario escolar dirige una actividad extraescolar para los niños que se quedan después de la jornada escolar, bien inglés o bien educación física; y en ambos casos es notoria, en esos momentos del día, la capacidad que muestra para ganarse a los niños.

Posee una capacidad excepcional para ponerse en contacto con los niños: los trata con amabilidad e incluso con afecto, pero sabe mantenerlos en su sitio de suerte que ellos saben hasta dónde tienen que llegar: no se enfada nunca, aunque haya motivos, y en esos momentos intenta razonarles como si fueran personas mayores.

3.5.4 - Germana

Tiene 11 años de experiencia profesional. En el Colegio C lleva 4 años. Al comienzo de su carrera profesional ha trabajado un año en un centro privado, el resto en colegio públicos. Siempre ha trabajado en Ciclo Inicial y muestra un gran entusiasmo por este nivel. Su presencia en el colegio, al igual que la de otros profesores, ha supuesto una buena dosis de adaptación, ya

que llega en el momento en el que se presenta una cierta crisis por el cambio de régimen pedagógico, y sobre todo por el cambio de la plantilla de profesores que hubo al principio. Ha mantenido una postura abierta y colaboradora, y, junto con la directora que en estos momentos ocupa el cargo, ha querido manifestar una actitud innovadora.

Forma parte de un seminario permanente de juegos en el que participan profesores de Ciclo de Inicial. Su colaboración y entusiasmo por los talleres que se organizan en el colegio han sido excelentes. Muestra mucho interés por la reflexión y los comentarios que se puedan hacer para intentar mejorar su acción profesional.

Tiene un carácter afable y abierto, y considera que la relación afectiva con los niños es el primer paso de toda acción educativa. Suele comentar constantemente las incidencias de los niños y lo que conoce de las familias, con las que procura mantenerse en contacto.

Está satisfecha de su trabajo y piensa que logra los objetivos que se propone, y los que considera fundamentales en Ciclo Inicial, pero entiende que hay que ser flexibles, y que es más importante que los niños maduren tranquilamente y según su ritmo sin que haya que forzarles, que lograr ciertos aprendizajes en un determinado tiempo.

3.6 - TRABAJO DE CAMPO

Seleccionada la muestra dio comienzo el trabajo de campo. En estas primeras semanas de contacto con el campo de trabajo fue emergiendo el qué de la observación y del registro. Si intento comparar los primeros datos, me fijaba mucho en aspectos físicos, en comportamientos, en las actividades que hacía el profesor. Grabé también algunas clases en audio, que la mayoría de las veces luego no sirvieron para nada, por el ruido y por no poder transcribir lo que había en las grabaciones.

Entonces fueron surgiendo, ya en Mayo de 1986, otros aspectos del proyecto, y que constituyen otro tipo de triangulación, que podemos llamar triangulación de la información, por los distintos materiales que recogíamos, los cuales eran:

- Actuación del profesor
- Lenguaje durante la clase y durante la entrevista.
- El aula como medio físico:
 - . materiales
 - . decoración

Y desde ahí surgen las técnicas de trabajo en una triple perspectiva:

- Notas de campo.
- Entrevistas no estructuradas con el profesor sobre su mundo profesional.
- Entrevistas de estimulación del recuerdo, bien de algún acontecimiento que había sucedido en la clase para que me explicara lo que pensaba, bien de una grabación en vídeo o en audio.

En los meses de Mayo y Junio de 1986 se hicieron dos grabaciones en vídeo de una hora de duración a los profesores de los colegios A y B, con sus correspondientes sesiones de estimulación del recuerdo. Los primeros que hicieron sus comentarios sobre las grabaciones fueron los niños, ya que después de cada una de estas clases nos íbamos con todos los niños a la sala de audiovisuales y veíamos la grabación.

Estos comentarios y situaciones de charla informal con los niños nos ayudaban mucho a seguir en el campo, ya que nos consideraban como algo más cercano, y como parte integrante de su contexto; alguna vez que me encontraban en la calle me saludaban como si fuera su profesora. Sin embargo nos dimos cuenta de que el vídeo distorsiona bastante la marcha normal de la clase, tanto para el profesor como para los alumnos, aunque a estos últimos les

ayudaba a estar más quietos y callados el hecho de poder salir en la "tele".

En el colegio C no fue posible hacer ninguna grabación. Con la profesora de 2, por incompatibilidades de horario, y además porque se ponía muy nerviosa pensando en la cámara -para no poner tenso el ambiente-, llegamos al acuerdo de no grabar en vídeo, aunque sí en audio clases y entrevistas.

El audio, por tanto, entorpece mucho menos la labor de observación, es un medio más discreto, y pasado el primer momento ya se olvida el aparato. La cámara de vídeo, por el contrario, permanece visible todo el tiempo, aún en el caso de una de 8mm. que es más pequeña. También el audio tiene una ventaja con respecto al vídeo, y es que el observador dispone de tiempo para captar otros detalles que van apareciendo. Y aunque el audio registre sólo la conducta verbal, sin embargo de la no verbal se puede seleccionar la más significativa.

El vídeo parece teóricamente mejor porque recoge toda la conducta; pero sin embargo la acción de estar grabando, y el desplazamiento de la cámara seleccionando las tomas quizá en algunos momentos impida situarse en el lugar debido para registrar la escena adecuada, porque la complejidad e imprevisibilidad de la clase no lo permiten.

Esto se solucionaría con varias cámaras en lugares distintos para captar todo el ambiente, pero no se dispone siempre de estas posibilidades en la investigación.

Lo que puede añadir el material técnico, en cuanto a mejorar las grabaciones se contrarresta por las posibilidades de naturalidad del medio que elimina.

En este aspecto puedo comentar mi experiencia en 1986. Disponíamos de una cámara profesional muy buena, llevábamos un equipo de focos y micrófonos que se suponía que lograría más calidad de grabación, pero el estorbo para alumnos y profesores fue mayor; y el tema de la selección de las imágenes era más complicado, porque la grabación la hacía un técnico, no la propia investigadora.

En 1987 conseguimos una cámara de 8 mm. más pequeña, y todo el equipo que se llevaba al aula era ése. Desde luego los niños seguían fijándose hacia dónde iba la cámara; y aunque la investigadora podía seleccionar mejor la toma, y era una persona sola, sin embargo la preocupación técnica impedía la observación detallada de lo que iba sucediendo, y a veces se llegaba tarde a la grabación de los sucesos.

Con respecto al audio hay que decir que el problema se presenta a la hora de la transcripción, por el tema de

los ruidos y a veces por no entender lo que se dice, aunque se puede compaginar con las notas de campo.

El verano de 1986 lo dedicamos a búsqueda de Bibliografía y a ir perfilando más claramente los objetivos del estudio. En este momento del estudio va emergiendo más claramente, entre los varios aspectos que ofrecía el campo, una lente más precisa. Me fui centrando en el tema del lenguaje del profesor como el instrumento más importante para localizar su pensamiento. Lo que hacía adquiría significado en cuanto lo comentaba, e incluso muchos aspectos que el investigador podía percibir o interrogar desde su perspectiva, adquirirían otro significado desde la perspectiva del profesor; y así, lo que se percibía se complementaba con lo que se comentaba, y su propio lenguaje era verdaderamente el que nos daba el significado de la acción.

3.7 - EL PROBLEMA DE LAS TRANSCRIPCIONES

También durante este verano, 1986, ocupé el tiempo en la transcripción del material y a partir de ahí surgió más claramente el problema del análisis del discurso del profesor, dado que el material más rico en un primera visión eran los comentarios que había ido haciendo el

profesor aparte.

Respecto a las transcripciones también conviene comentar las diferencias entre el audio y el vídeo. En mi caso las dos quedaban reducidas a la conducta verbal con algunas notas de otros tipos de sucesos. Luego si lo que importaba era el lenguaje del profesor, lo que interesaba era el registro auditivo y las notas de campo que lo acompañaban.

La transcripción plantea ciertos problemas en la práctica. Uno de los más importantes es el tiempo. Y surge una disyuntiva: el investigador exhausto que lo hace todo, -toma notas, graba, transcribe, analiza-; o incorporar a un ayudante al que se le encomienda la transcripción como un procedimiento mecánico. Pero en la práctica, una transcripción de una conversación grabada, y máxime de una clase, con los ruidos, intervenciones que no se escuchan claramente, palabras en sentido metafórico, etc., puede realizarse con muchos errores y es que la no captación correcta de la palabra hace necesaria una escucha selectiva e interpretativa del material. Quien escucha y transcribe llega a saberse de memoria el material; y, desde luego, sometido a comprobación el material transcrito es posible que no haya acuerdo entre varios jueces, según STUBBS (1983).

Las transcripciones, incluso, a veces vistas en su conjunto fuera del aula, parecen simplistas y fragmentarias, y plantean el problema del análisis, pero la observación participante y la charla informal continua con el profesor son los medios por los que se le va dando unidad y significado al material.

En el caso concreto del trabajo que nos ocupa se trata de un investigador exhausto. Todas estas tareas recaen en la misma persona, por ello la interpretación no se basa en la comprobación con otras personas; pero nuestra comprobación se hacía con el mismo profesor.

Un problema común a las transcripciones y a las entrevistas de estimulación del recuerdo es el tiempo. En el trabajo de campo es imprescindible tener en cuenta este factor: pues bien, lo mejor sería efectuar la entrevista inmediatamente después de suceder los hechos; pero resulta que si se piensa en la hora del recreo, después de una sesión de clase, o el profesor no puede porque tiene que vigilar el recreo, o bien los alumnos no dejan de entrar para pedir permiso o para contar cualquier cosa que está sucediendo. Por eso, a veces, las entrevistas se hacían inmediatamente, y a veces no. Al final de la jornada escolar tampoco cuentas con el tiempo suficiente del profesor, como en el caso de Germana que tiene hijos

muy pequeños y debe irse inmediatamente.

Las transcripciones también conviene hacerlas cuando aún está fresco en el recuerdo el material grabado; pero tengo que decir que no es posible tampoco, ya que para realizar esta tarea hay que tener despejada la mente, y después de una jornada agotadora no se pueden hacer por encima de todo las transcripciones, porque el número de errores sería mayor. Las vacaciones, por lo tanto, me permiten ponerme al día en el trabajo de transcripción.

En cuanto a la Bibliografía, hubo una publicación de MUNBY (1985) que cayó en mis manos: "Teachers' Professional Knowledge: A study of metaphor" y me planteó dos aspectos a descubrir:

Primero precisar el tema del conocimiento del profesor y su dimensión práctica, que a partir de ese momento surge con toda claridad en mi proyecto, y se convierte -ciertamente- en un objetivo de mi estudio.

El segundo, el tema de la metáfora como instrumento del conocimiento profesional del proceso. Y ya de cara al curso 1986-87 los perfiles de mi trabajo de investigación se fueron precisando.

3.8 - PROFESOR CON EXPERIENCIA Y SIN EXPERIENCIA

Disponíamos hasta este momento de la muestra de profesores con los que habíamos comenzado a trabajar: profesores con experiencia. aunque nuestra perspectiva del problema se refería a la formación de los profesores. Partíamos de la idea de que el conocimiento profesional se adquiere por la experiencia, y según ZEICHNER (1988) aprender a enseñar es un proceso que ocurre a través del tiempo. Por ello dedicamos la primera parte de nuestra investigación a estudiar a los profesores con experiencia, intentando tener algunas claves de su profesionalidad. Estuvimos muy junto a ellos en la clase, para que en cada momento y situación nos dieran su visión y significado. Estábamos muy vinculados a los tres colegios y saludábamos y hablábamos con los demás profesores, que siempre se interesaron por nuestro trabajo, porque la relación con el contexto del profesor ayuda y condiciona para entender las estrategias, las costumbres y ritos que dan sentido a las expresiones y acciones, para después comprender e interpretar.

Así, en la segunda fase temporal del trabajo quisimos introducir otro componente personal para obtener otra especie de triangulación: El profesor sin experiencia, el alumno-profesor de la Escuela de Magisterio que tiene

que realizar sus Prácticas de Enseñanza en aulas de E.G.B., y se tiene que encontrar con profesores con experiencia que trabajan en un aula y en el contexto de su colegio. Utilizamos, por tanto, un alumno de prácticas para que tuviera la oportunidad de aprender de un profesor experimentado, previamente seleccionado por nosotros. Pensábamos con CALDERHEAD (1986) que las prácticas escolares son una ocasión en la que los alumnos en formación utilizan su conocimiento para analizar y responder a las nuevas situaciones que se le ofrecen en el aula. MARTINEZ BONAFE (1988) considera que el profesor es un profesional reflexivo, un teórico práctico que construye y utiliza su propia teoría en relación con la situación particular y el contexto social y cultural en el que desarrolla sus actividades. Por ello se trataba de poner en contacto a estos dos profesores, experto y novel, para que en el contraste de sus percepciones y en el mismo aula dentro del contexto del colegio, pudiéramos comprender el proceso inicial del conocimiento profesional, e intentar vislumbrar cuál es el mejor procedimiento de que dispone el maestro para que el alumno de prácticas comience su aprendizaje, ya que, en realidad, rara vez tienen ocasión de tomar decisiones profesionales, pues se limitan a imitar la conducta del profesor; y por otra parte lo que han aprendido en la Escuela de Magisterio y lo que encuentran

en la realidad, rara vez coinciden, por lo que el conflicto y el desánimo pueden ser fuente de desaliento en los futuros profesores.

Introducimos en la segunda parte de nuestra investigación el tercer elemento personal, y lo hacemos en este momento para que el contacto del profesor-investigadora no se viera interferido por otro elemento, sino cuando el clima de colaboración y apertura se hubiera conseguido. Por ello, una vez conseguido el rol participante de la investigadora, y de mutuo acuerdo con el profesor, seleccionamos a los alumnos de prácticas que iban a trabajar con ellos. Una vez que teníamos definido el rol del profesor como investigador, y el investigador como participante, convenía disponer de un tercer elemento de triangulación que podía tener una posición mixta-reflexión en la acción y participación inmediata en el campo-. Entonces se pensó incorporar a alumnos de prácticas con los mismos profesores de la muestra que permitieran, por una parte, tener participación mayor e intensa en el campo: y, por otra parte, a través de la reflexión personal, ver la influencia de la experiencia del profesor y su contexto. Es decir, hacer un análisis comparativo entre el profesor con experiencia y el profesor sin experiencia, e intentar ver las influencias del profesor y del contexto: Metáforas que provienen de la experiencia y

su contexto.

Los alumnos de magisterio fueron seleccionados previamente y de una forma también intencional. La única característica que nos guió en su elección fue la apertura y colaboración ya que se trataba de analizar su lenguaje. La muestra fue seleccionada por la investigadora. Se tuvo una entrevista previa para llegar a la negociación. No se les dio ninguna información sobre el profesor, aunque sí se les explicó el trabajo que estábamos realizando, y que su objetivo concreto en prácticas sería observar al profesor e intentar reflexionar y preguntarle sobre su enseñanza.

Antes de prácticas escribieron en un folio sus ideas pedagógicas con el título: "Mi credo pedagógico", para tratar de ver la variación de sus creencias después.

Se les pidió que realizaran un diario en el periodo de prácticas, donde quedase constancia de su actuación, con una duración de cinco semanas, en el segundo trimestre del curso 1986-87.

Se les observó en la clase durante este periodo. Se entrevistó al profesor sobre el alumno de prácticas; se hizo una grabación en vídeo de cada uno de ellos, después de la cual se hizo una entrevista de estimulación del

recuerdo, tanto al profesor como al estudiante-profesor. Al finalizar las prácticas, el profesor realizó una escala de valoración del alumno de prácticas, y el estudiante-profesor entregó un informe-memoria de su trabajo de reflexión durante las prácticas.

Durante este periodo de la estancia de los alumnos de prácticas en las aulas, la presencia de la investigadora fue menor como participante, aunque no se perdió el contacto con el profesor y con el centro, sino que se realizaba más en charlas informales que como presencia continuada en la clase, por razón de que no hubiera mucha gente al mismo tiempo en ella.

3.9 - DESCRIPCION DE LA MUESTRA DE ALUMNOS DE PRACTICAS

3.9.1 - María

En el curso 1986-87 era alumna de segundo de Magisterio de la especialidad de Filología. Realizó sus prácticas en el aula de segundo de E.G.B. con Alejandro en el colegio A. No disponía de ninguna experiencia en lo referente a su presencia en una clase, salvo una semana de observación que realizó cuando cursaba primero. Las características del colegio, por su régimen abierto y

libertario le produjeron asombro y sorpresa en un primer momento, ya que su experiencia como alumna de E.G.B. había sido muy distinta.

Después, la figura del profesor de la clase cobra gran importancia y se va formando en ella la imagen del colegio como contexto en el que se desenvuelve la labor de un docente. Considera el colegio como una familia donde todos saben de todos, donde cada acontecimiento tiene significado, y donde los niños se sienten a gusto y saben llegar a tener comportamientos adecuados a diversas situaciones: "se aprende dentro del contexto" nos dirá.

Para María las prácticas son totalmente necesarias y el maestro es una pieza clave en el aprendizaje de la enseñanza y por ello las prácticas "son las que nos hacen nacer como maestros".

Más tarde, en el curso 1987-88 estuvo un mes realizando prácticas en el Ciclo Superior de E.G.B. en un Colegio Público con unas características sociales y culturales muy diversas de las del colegio A, pero consideraba que el contraste era también bueno porque así iba perfilando lo fundamental; ahora bien, siempre realizaba comparaciones con su primera experiencia y comentaba que era vital para la formación del profesor.

Cuando terminó sus estudios de Magisterio siguió el tercer ciclo en la Facultad de Ciencias de la Educación.

3.9.2 - María Paz

Esta alumna antes de ingresar en la Escuela de Magisterio tenía experiencia universitaria, ya que había estado matriculada en la Facultad de Derecho, pero no se sentía a gusto y lo dejó, tomando entonces la decisión de comenzar los estudios de Formación del Profesorado. Estudiaba segundo curso de la Especialidad de Ciencias Humanas. En principio siente miedo ante las prácticas, ya que se encuentra con que no tiene ninguna experiencia, sólo los días que realizó observación en primero.

Es una persona muy esforzada y seria en sus trabajos y estudios y se le presenta esta experiencia como un mundo en el cual la resolución de la dificultad no está en sus manos; no encuentra instrumentos que le den seguridad. Ahora, dice, voy a intentar ver si de verdad funciona lo que he aprendido.

La clase en la que realiza sus prácticas es de primero de Ciclo Inicial en el colegio B y con Eloísa, y en su primer contacto con la clase se mueve en un terreno de incertidumbre: dice que sí que ha aprendido muchas cosas, pero le da la sensación de que la labor parece hecha, y

ella no puede ver los resultados de su hacer. Las prácticas suponen aterrizar y describe la situación como un estar en las nubes de la teoría y bajar a la realidad; es poner los pies en la realidad, y aunque se tengan referencias en los conceptos de la realidad educativa, no se sabe de qué se trata hasta que no se está en un aula concreta. Dice en un momento que las prácticas son como un laberinto; por una parte tienes que hacer lo que no sabes hacer y por otra lo que sabes no te sirve demasiado en lo que tienes que hacer, ya que el conocimiento que tiene el alumno de prácticas no siempre coincide con el conocimiento práctico que ha ido acumulando el profesor con experiencia.

Su relación con Eloísa ha sido muy intensa y continua, apareciendo en el colegio de vez en cuando. Al curso siguiente 1987-88 realizó un nuevo periodo de prácticas en Ciclo Superior en un colegio privado de niños; impartía las clases correspondientes a su especialidad, y dice que se ha encontrado con muchos problemas porque no se la ha valorado como persona, porque, según sus palabras, no le dejaban en ningún momento hacer ni dirigir nada que no se ajustase al libro que llevaban.

Al curso siguiente, una vez finalizados sus estudios, continúa en la Facultad de Ciencias de la Educación.

3.9.3 - Carlos Alonso

Alumno de segundo curso de la especialidad de Ciencias. Ha realizado sus prácticas en el Colegio B en la clase de tercero de Ciclo Medio de Carlos, ya que este profesor en el curso 1986-87 pasó a Ciclo Medio.

Este alumno llegó a la Escuela de Magisterio con la idea de tener unos estudios universitarios para poder ingresar después en la academia de policía; pero desde luego la escuela de Magisterio ha cambiado su idea, de tal manera que se ha dado cuenta de que le gusta esta tarea, y ya, si encuentra un puesto de trabajo, piensa que se dedicará a la enseñanza en lugar de seguir lo que tenía pensado al principio.

Su colaboración y apertura han sido muy buenas; sus comentarios son muy extensos, y no había ningún problema en que se pusiera a hablar sobre lo que había vivido en el aula. Hay que hacer constancia de que no posee ninguna experiencia de la enseñanza, salvo el haber sido alumno de E.G.B., un periodo de observación en primero de una semana, además de estas cinco semanas en segundo.

Piensa que, en este periodo de tiempo transcurrido entre su época de alumno de E.G.B. y el momento actual, han cambiado muchas cosas en el colegio y en la enseñanza.

Comparte con el profesor del colegio de prácticas el interés por la relación del colegio con la familia, y opina que el profesor es un puente. Describe "su aterrizaje" con una imagen del mundo de los toros: "enfrentarte a una clase es enfrentarte a una manada de toros bravos"; y cree que hay una diferencia fundamental entre el profesor de su clase, con experiencia, y él como profesor en prácticas:

"Al profesor, la experiencia le hace saber qué toros le van a salir, en cambio al estudiante-profesor son los niños de E.G.B. los que le pinchan continuamente para saber cómo les va a responder".

Se trata de un concepto metafórico en el que las prácticas se contemplan como un enfrentamiento con una realidad para la cual tienes ideas, pero no sabes exactamente cómo tienes que actuar. Al final tiene la impresión de que sale victorioso de la "lid", y se considera satisfecho de los logros alcanzados.

Al curso siguiente continúa sus prácticas en un colegio privado religioso, muy cercano al colegio B y con características similares. Su experiencia de la materias de su especialidad en segunda etapa ha sido buena y sobre todo las prácticas que realizó del sistema de tutoría que llevaban en este colegio. Se encuentra satisfecho con los estudios realizados y está a la espera de poder trabajar enseguida en el campo de la educación.

3.9.4 - Carolina

Estudiante de segundo curso de la especialidad de Ciencias Humanas en el Plan Experimental de 1971. Realizó sus prácticas en el Colegio C en el aula de Germana, que este curso tenía niños de primero de Ciclo Inicial.

Lo que más le gusta es la Historia, por eso su decisión al comenzar Magisterio es llegar a ser profesora de esta materia. De hecho, al terminar su preparación en la Escuela, continúa sus estudios en la Facultad de Historia.

En el caso de Carolina hay un incidente inicial que ha marcado sus prácticas y su actitud: la negociación necesaria para realizar esta experiencia. En principio se realizó como en todos los demás casos; se habló con Germana y con la directora del colegio que dieron su aprobación, y así mismo se efectuó el consenso con Carolina, a quien le entusiasmó la idea y se dispuso a colaborar. Pero cuando llegó a la clase el primer día para iniciar sus prácticas, por un error, se encontró con que había otra alumna allí -de la otra Escuela de Magisterio de la localidad- haciendo sus prácticas. Germana creyó que era la alumna que habíamos convenido y cuando llegó Carolina se dio cuenta de la confusión. Lo arreglamos lo antes posible, intentando charlar y poner en claro el asunto: pero a Carolina esta situación, en un primer momento, le produjo un cierto

impacto que creo que le duró el tiempo de las prácticas. Por ello considera las prácticas desilusionantes. Entiende que el alumno de prácticas, igual que los niños, tiene que aprender ejecutando y haciendo, y por ello los profesores con experiencia tienen que dejarles dar clase; y sugiere que tienen que estar muy bien informados de cuál es el papel del alumno de prácticas allí. Así, también dice que se encontró más bien como espectadora que como actora: que el contacto real con los niños es lo mejor de las prácticas, y que ellos le han hecho descubrir cualidades que tenía y que no conocía.

Al curso siguiente, 1987-88, cuando realizó las prácticas de segunda etapa, se encontraba mucho más tranquila. Las hizo en un colegio privado religioso femenino, dando clase de Historia a séptimo y octavo. Entonces descubre que su actitud pasada era absurda, porque se había tomado las cosas muy a pecho y había transcendido demasiado el acontecimiento inicial. Pero considera que es, por ello, muy importante la acogida que dispensa el colegio al alumno de prácticas.

En este momento de nuestra investigación contábamos con las siguientes personas:

Colegio C : Germana, C.I. - Alumna de Prácticas: Carolina

Colegio B :	Eloísa,	C.I. -	"	"	:	M. Paz
	Carlos,	C.M. -	"	"	:	Carlos
Colegio A :	Alejandro,	C.I.-	"	"	:	María

Al comenzar el curso 1986-87 perdimos otra profesora de la muestra en el colegio A. Blanca; y aunque disponíamos de bastantes datos, y a pesar de ser una profesora abierta y de que en su clase había extrema libertad, sin embargo el proceso de negociación se fue enfriando y se hizo imposible seguir participando en su clase. pero sobre todo intentar aclarar su propio pensamiento: quizá su improvisación no le permitía reflexionar sobre sus propias acciones, y la libertad que dejaba a los alumnos y el "ruido de la clase" le impedían seguir el proceso que habíamos iniciado. El problema mayor fue avanzar en la profundización de la entrevista; se encontraba mal, perdió la confianza y la actitud de colaboración, se ponía muy nerviosa y no nos daba facilidades para poder llevar una conversación sobre su enseñanza. Por eso ya no pudimos contar con un alumno de prácticas que fuera a su clase.

En este momento de la investigación realizamos de otra forma la recogida de datos: ya sólo se referían a las metáforas, y además abarcamos un campo más amplio que el de la muestra. Pensamos que las metáforas de los profesores

en su relación con los alumnos sólo se pueden recoger "in situ"; y aprovechando, por ello, el período de prácticas que realizaron los alumnos, les pedimos que nos recogieran metáforas en las aulas donde iban a estar. Para orientar su trabajo les reunimos por grupos y les informamos de lo que pretendíamos; les explicamos el sentido de las metáforas o de los dichos metafóricos. Y esto lo hicimos con todos los alumnos de segundo y de tercero que iban a realizar prácticas durante el curso 1986-87, con la idea de recoger el mayor número posible de metáforas y descubrir el denominador común que subyace a ellas. También les proporcionamos un esquema que les permitiera después entregarnos el material (Anexo).

Sin embargo, el número de entregas que recibimos fue mínimo, y en realidad nos sirvió de poco. Atribuimos el fracaso a la precipitación de la idea, y a que no motivamos suficientemente a los alumnos, y, sobre todo, a que les pudo parecer algo ajeno a sus prácticas.

Pensamos en volver a intentar una generalización de este tipo, pero procurando subsanar los errores. COOK y REICHARDT (1986) comentan el empleo de observadores participantes no adiestrados, que carecen de una base teórica y que no han aprendido la diferencia entre mirar y buscar. Por eso quizá fallamos en la idea.

Después seguimos recogiendo más datos, pero cada vez eran más concretos y llevaban ya una orientación clara. El curso 86-87, lo dedicamos, por tanto, salvo alguna observación esporádica, a un contacto más personal con los profesores: sobre todo realizamos entrevistas que en principio tenían un carácter más general y abierto, y que cada vez se iban haciendo más dirigidas a un objetivo: ir contrastando con los profesores los materiales que íbamos recogiendo.

Ya al comienzo del curso 87-88 utilizamos nuestro tiempo para presentar los datos analizados y configurar definitivamente cada uno de los casos, aunque por unos motivos o por otros esta tarea nos ocupó todo ese curso. Lo mismo hicimos también con los alumnos de prácticas: comentamos también con ellos, a posteriori, las prácticas que habían realizado este curso 87-88, aunque en otras aulas de Ciclo Superior, para apreciar en qué habían cambiado con la nueva experiencia, con el fin de poder entender lo que es esencial en las prácticas del contacto con un profesor con experiencia.

Al final, por tanto, hicimos una entrevista que llamamos de síntesis, donde el investigador propone a cada uno de los sujetos de la investigación los elementos que ha ido descubriendo y estructurando, para ver si se podían

identificar con ellos, y si la interpretación dada a las metáforas y su significado correspondía con lo que verdaderamente quería decir el sujeto.

Y así, poco a poco, sin decir tampoco que habíamos terminado, fuimos dejando paulatinamente el campo, ya que tampoco sabíamos si verdaderamente teníamos bastantes datos o era necesario volver. Este último apartado se fue realizando en el curso 88-89. Pensamos que es la única manera de abandonar el campo, porque verdaderamente no se puede decir, en trabajos de este tipo, que se haya terminado del todo, siempre hay nuevas posibilidades y objetivos. Sin embargo, el contacto con el objeto de estudio necesita un cierto equilibrio entre la duración necesaria y la oportunidad. En un momento inicial la euforia puede marcar los contactos primeros, tanto por parte del profesor como del investigador, pero a la larga se puede hacer un tanto pesado para ambos si la duración es prolongada. Es difícil que el profesor esté tranquilo ante la presencia del investigador, y esto lo hemos constatado y relatado al explicar la mortandad de la muestra. No se pueden forzar las situaciones. Por parte del investigador el tiempo, la prisa, y la necesidad de resultados, hacen un poco oneroso el trabajo prolongado; y sobre todo, al tratarse de datos cualitativos, la inseguridad, por no saber la validez de lo que se va encontrando. Todo esto son -

elementos que distorsionan la posibilidad de seguir trabajando.

Nos fuimos del campo sin irnos: mantenemos el contacto con los profesores y también con los alumnos de prácticas; y son ellos los primeros destinatarios de nuestras conclusiones, ya que pretendemos que, por el carácter de trabajo aplicado de nuestra investigación, a los primeros que pueda servir sea a los participantes, para así poder continuar nuestras reflexiones y trabajos futuros.

3.10 - ANALISIS DE LOS DATOS

Los primeros contactos con el material mientras tenía lugar su recogida inicial, en la fase exploratoria, fueron un poco difíciles, ya que, por una parte, surgían aspectos que resultaban interesantes, pero por otra, al repasarlos parecían carentes de interés y fragmentarios. En líneas generales no tenía una idea clara de lo que quería hacer. En este tipo de diseño es bueno no tener definido totalmente el proyecto con toda rigurosidad, pero lo cierto es que angustia demasiado no tenerlo algo definido, pues no se sabe qué hacer con los datos.

En este trabajo, los primeros contactos con el campo fueron muy poco dirigidos. A medida que transcurría el tiempo no tenía muy claro lo que perseguía y me veía envuelta en una maraña de datos y sucesos. Lo que ha sido muy positivo durante todo este tiempo es la relación con todos los profesores y alumnos de la muestra. Las charlas informales con ellos, en un tiempo prolongado, me fueron acercando a la valoración de la importancia del lenguaje en este tipo de trabajos sobre el Pensamiento del Profesor. Fui viendo que ciertos aspectos de la actividad educativa que en un momento de una pregunta concreta no le sugerían nada, luego con el tiempo y con los comentarios sobre su acción aparecían como concepciones claras que expresaba con su propio lenguaje.

Por eso, los primeros análisis sobre los datos que tenía se fueron dirigiendo a la búsqueda de los temas de preocupación del profesor.

Fuimos, por tanto, transcribiendo todas las entrevistas, y las fuimos leyendo poco a poco, y en su totalidad. Y desde ahí fue creciendo nuestro interés por el análisis del discurso del profesor, ya que cada caso -cada persona- tenía su manera peculiar de decir las cosas. Fuimos calificando este lenguaje de vulgar, y, en el caso de los profesores de Ciclo Inicial, hasta de un poco

infantil, muy concreto, informal, coloquial, y -añadimos- de carácter metafórico.

Aplicamos también al discurso y a los datos de la observación participante una relación de funciones cognitivas (CASTILLEJO, 1987) que íbamos apuntando al margen de las notas de campo. A través de ellas clasificábamos la actividad que realizaba o pretendía realizar, para tratar de delimitar lo que más se repetía como procesos cognitivos en su acción y en su pensamiento.

Fuimos a la caza de las metáforas por todo el material. Lo leíamos muy despacio para tratar de localizar las metáforas.

El primer problema del estudio del discurso es recoger ese discurso, según STUBBS (1983, p.215):

"Propongo como principio sociolingüístico que el éxito o fracaso de todo análisis de la conducta hablada dependerá en último término de su esfuerzo por registrar lo que los hablantes dicen realmente en situaciones naturales y específicas. Por eso, al ir tomando notas de las entrevistas se puede producir un filtro interpretativo del investigador, y necesariamente se plantea el problema de la grabación de las clases".

Por ello, para el análisis del discurso, hemos utilizado las grabaciones del discurso de los profesores en clase, las notas tomadas en el aula -campo de observación-, y las grabaciones de las entrevistas que se

realizaron.

Por la cantidad de material acumulado en los anexos presentamos ejemplos de entrevistas, de notas de campo, y de grabaciones de clases, que pueden servir de referencia para poder comprender el trabajo realizado.

Una vez seleccionadas, de entre el conjunto de los datos, las metáforas que parecían más significativas, se fueron agrupando éstas en temas. Esta forma de análisis, según BARDIN (1977), es ampliamente utilizada en el análisis de contenido. El tema es la unidad de significación que se desprende naturalmente de un texto analizado. Es indispensable buscar en los datos los temas o pautas emergentes (SPRADLEY, 1980).

De aquí surge la categorización. El criterio utilizado es de carácter semántico: es decir, el significado que tiene para el profesor es lo que nos permite agrupar lo que los temas tienen en común.

Una vez seleccionadas las metáforas pasamos a clasificarlas: y, dentro de las posibles clasificaciones que podíamos hacer, utilizamos el sistema de LAKOFF y JOHNSON (1986) que distingue entre metáforas orientacionales, ontológicas y estructurales, para poder contrastar qué tipo de metáforas se dan más a partir de la

experiencia. MUNBY (1986) considera esta clasificación como adecuada para el estudio del pensamiento del profesor, por el significado que tienen en el contexto educativo.

Las metáforas vienen a expresar los conceptos mediante los que vivimos: así éstas definen el mundo conceptual del profesor, y juegan un papel importante en la definición de nuestras realidades cotidianas. La metáfora tiene una base experiencial, surge de una inserción en un determinado contexto de algo que pertenece a otro. El mismo lenguaje con el que manifestamos nuestros pensamientos tiene ya metáforas incorporadas, que vienen de conceptos culturales que han surgido de la experiencia de los pueblos.

Después se hace -hemos hecho- una categorización de todos los elementos que hemos ido recogiendo, y que vamos ordenando, conceptualizando y comprobando con el significado que tienen para el profesor. LACEY (1979) denomina a este tramo de trabajo "espiral de comprensión".

Todos estos pasos del proceso nos llevaron a estructurar un esquema conceptual del pensamiento del profesor como un todo significativo y coherente que nos permite la comprensión y comparación de su mundo conceptual.

Surge, así, el estudio de los casos que se presentan aquí, y que estructuramos de la siguiente manera:

- Estudio del centro en el cual se circunscribe la acción de cada profesor, como parte integrante de su significado profesional.
- Después se presenta el estudio de cada profesor, intentando adscribirlo a un escenario y a un guión de acción determinado, para, por fin, llegar a la descripción de su universo conceptual.
- Con cada profesor se acompaña el estudio de un alumno de prácticas en su primer periodo de contacto con la realidad; analizando y comparando sus metáforas, para poder determinar la influencia del profesor con experiencia en el mundo mental del profesor sin experiencia.
- También incluimos el análisis del lenguaje de cada caso, con experiencia y sin experiencia, intentando contrastar todos los aspectos del trabajo para poder presentar un marco coherente de significado:
 - lo que hace - Observación participante
 - lo que dice - Entrevista
 - lo que piensa - Constructos personales

Como resultado final se intenta una descripción de cada uno de los casos para producir un informe coherente que nos permita sacar elementos de discusión que puedan tener puntos de comparación con otros casos, y que puedan ser útiles en su aplicación a posteriores estudios, donde se puedan generalizar más los resultados.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes
en el día de la fecha, para juzgar la Tesis Doctoral de
D^a Pilar Mugrazu Díaz
titulada Aspectos del pensamiento del
profesor.

acordó otorgarle la calificación de Apto con laude
por Unanimitad

Sevilla, 20 de Octubre 1989

El Vocal,

P. Escar

El Presidente

Anduj

~~El Vocal~~

~~[Signature]~~

~~El Secretario~~

~~[Signature]~~

El Vocal,

Rg - 12

El Doctorado,

Pilar Mugrazu