

LOS EDUCADORES COMO ADULTOS QUE APRENDEN: APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS SOBRE EPISTEMOLOGÍAS Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES.

**JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO.
UNIVERSIDAD DE SEVILLA.**

(Capítulo de libro, publicado en español en: F. López, M. R. Cruz & R. Beltrán (Eds.) (2001). *Formación permanente: tendencias actuales*. Huelva: Asociación Educa-Acción, 281-286. ISBN: 8460729435).

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años ochenta y noventa se han realizado gran número de investigaciones sobre los profesores con una orientación muy abierta por lo que se refiere a los objetivos y la metodología. En esta comunicación nos proponemos describir algunos de los estudios llevados a cabo en torno a la epistemología y el conocimiento práctico de los docentes. Estos trabajos nos ofrecen una interesante perspectiva sobre los docentes como aprendices adultos, que procesan y construyen el conocimiento desde una perspectiva experiencial, y no sólo académica. Pensamos que existen importantes implicaciones de estos trabajos en relación con la comprensión del profesorado, el desarrollo profesional y la formación permanente.

LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LOS PROFESORES.

En primer lugar, vamos a mencionar los estudios sobre las **epistemologías de los profesores**. Según Lyons (1990), el análisis de las narrativas de los docentes es un buen medio para poner de relieve las perspectivas del profesor hacia el conocimiento y la visión que tienen de ellos mismos y de sus estudiantes como sujetos cognoscentes ("Knowers"). El estudio de estas cuestiones posee importantes implicaciones para dar cuenta de la práctica educativa de los educadores e incluso de su desarrollo profesional. Es evidente que a partir de estos estudios podemos plantear un nuevo enfoque de las actividades de formación permanente de los profesores.

En opinión de Lyons (1990, 173), los elementos que caracterizan las dimensiones epistemológicas del trabajo del profesor son tres:

- a) La postura del profesor hacia el **sí mismo** ("Self") como sujeto cognoscente. Los educadores mantienen suposiciones implícitas o explícitas sobre el conocimiento y sobre su el papel que como personas y profesionales desempeñan en la construcción del conocimiento.
- b) La postura del profesor hacia el **estudiante** como sujeto cognoscente y como aprendiz. Los educadores evalúan al alumno como sujeto cognoscente e identifican

finés para los alumnos como sujetos cognoscentes empleando en el aula procedimientos específicos para captar las características de éstos. La evaluación que los profesores realizan de los alumnos es probable que incluya varias perspectivas epistemológicas, como por ejemplo visiones dualistas, multiplicistas o relativistas.

c) La postura del profesor hacia el conocimiento de una **disciplina** o materia, en el contexto de las interacciones del aula. La visión del docente sobre la naturaleza del conocimiento implicado en la materia que imparte configurará, interactuando con las suposiciones de los estudiantes e influyendo una manera especial de afrontar la construcción, interpretación y traducción del conocimiento. Esta perspectiva del profesor es de carácter dinámico, y puede cambiar a lo largo del tiempo, a causa, entre otros factores, de las interacciones con los estudiantes.

Lyons (1990, 175) relaciona estas ideas sobre el conocimiento con el cambio del profesor y con el desarrollo profesional docente. En la dinámica de cambio, parecen interactuar varios elementos: a) el sentido del "sí mismo" como profesor; b) una concepción cambiante del oficio de la enseñanza y de la disciplina enseñada; c) una realineación de la relación con los estudiantes, guiada por una determinada concepción de cómo evolucionan los estudiantes en tanto que aprendices; d) la propia concepción del profesor sobre el conocimiento ; y e) preocupaciones éticas y axiológicas, relacionadas con las situaciones de cambio.

Las implicaciones de este planteamiento son muy amplias. Lyons (1990, 175-178) señala que el profesor no puede ser conceptualizado únicamente en términos de su conocimiento de la materia o del conocimiento pedagógico. Esta concepción ha de ser ampliada, puesto que los docentes interpretan y evalúan a sus estudiantes en tanto que sujetos que conocen. Los profesores y los alumnos son interdependientes. La enseñanza enfrenta a los profesores con dilemas éticos prácticos en las situaciones cotidianas de interacción y de selección de criterios y procedimientos de evaluación y de intervención. La formulación de un modelo ampliado de cambio del profesor debería incluir al **"self"**, la tarea u **oficio** de la enseñanza, las **relaciones** implicadas, los **valores** y los **modos de conocer**. Parece muy útil que los profesores puedan hacerse más conscientes de sus propias visiones sobre los modos de conocer, de manera que esto les permita caracterizar su propio modelo epistemológico y valorar la relación de este modelo con los objetivos, métodos y materiales que emplean en su trabajo.

Una investigación parecida a la de Lyons (1990), fue el estudio etnográfico de Young (1981, 1992) sobre el **discurso epistémico de los profesores**. Young comienza criticando los acercamientos a la problemática epistemológica de los docentes realizados desde la tradición filosófica, que clasifican las teorías en varias corrientes (por ejemplo: idealismo, realismo, pragmatismo y existencialismo). Posteriormente se administra a los profesores un cuestionario para valorar su postura

filosófica y la posible relación de ésta con otros factores educativos. A juicio de Young (1981, 124), estos procedimientos no nos ayudan a comprender mejor la naturaleza compleja y contextualizada de la relación entre creencias y conducta.

Young (1981) emprende un proyecto más amplio, sirviéndose de técnicas como cuestionarios, entrevistas y observación participante en el aula y en el centro educativo, aunando los enfoques cualitativo y cuantitativo. El análisis de las respuestas escritas a una serie de cuestiones epistemológicas lleva a Young (1981) a clasificar a los profesores en cuatro grupos: en el primer grupo, los temas dominantes tienen que ver con una **visión cientifista** (objetividad, medición, fiabilidad, hechos, racionalidad experimental, etc.); el segundo grupo tiene una orientación hacia el **empirismo práctico** (utilidad del conocimiento, experiencia, destrezas básicas útiles y rechazo de la teoría); el tercer grupo se caracteriza por un modo de **conocimiento expresivo** (opinión y experiencia personal, importancia de lo "no lógico", intuición, aspectos emocionales y sociales); finalmente, el cuarto grupo abarca un conjunto de **opiniones dispares** no presentes en los grupos anteriores.

Young (1981, 133-138) concluye que los profesores tienen creencias, actitudes y valores epistemológicos y que emplean estas tipificaciones cognitivas como guía orientadora a la hora de abordar el conocimiento en el aula y los modos de transmitirlo. El elemento fundamental de

contraste entre las visiones de los profesores parece ser la postura que tienen en relación con la ciencia. Por otra parte, el grado de conciencia de los docentes sobre sus supuestos epistemológicos varía mucho de unos a otros. El estudio de Young influyó de manera notable en las investigaciones posteriores de este ámbito de la investigación educativa.

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES.

Dos de los estudios más conocidos sobre el conocimiento práctico de los profesores son las tesis doctorales de Elbaz (1983) y Clandinin (1986), que provocaron una fuerte crisis del modelo de pensamiento del profesor basado en el procesamiento de la información (cf. Carter, 1990, 295-307).

Elbaz (1983; cf. también Elbaz, 1991; Arnaus,

1993, 25-39; García Jiménez, 1991, 32-34) parte del concepto de **conocimiento práctico**. El profesor posee recursos válidos que le permiten jugar un papel activo en la configuración de su ambiente y en la determinación del estilos y fines de su trabajo. Si esto es así, dice Elbaz (1983, 6), entonces se trata no tanto de trabajar sobre los maestros como de trabajar con ellos. Elbaz (1983, 33-42) adopta la perspectiva de la profesora con la que trabajó y describe su mundo experiencial, tal y como ésta lo describe en el contexto de su evolución, preocupaciones y actividades cotidianas.

El contenido del conocimiento práctico fue estudiado por Elbaz en un estudio de caso, mediante cinco entrevistas en profundidad y varias observaciones en el aula a una profesora llamada Sarah. Lo que esta profesora conoce configura su conocimiento práctico y, según Elbaz (1983, 14-21 y 45-98), abarca varios **ámbitos**: conocimiento de **ella misma como maestra**; conocimiento del **ambiente de enseñanza** en el cual trabaja; conocimiento de la **asignatura**; conocimiento del **desarrollo curricular**; y conocimiento de la **instrucción**. Esta quintuple descripción del conocimiento es estructural. Después, Elbaz (1983, 101-130) describe cómo se usa el conocimiento práctico en la relación activa con el mundo de la práctica. Aquí nos encontramos con cinco "**orientaciones**" diferenciadas del conocimiento práctico: **situacional** (puesto que ha de atender a situaciones concretas y a la resolución de problemas no previstos); **personal** (en el sentido de la construcción personal de la realidad en la que se ve envuelta la educadora); **social** (es

decir, la relación entre el conocimiento usado y los procesos históricos y sociales); **experiencial** (el conocimiento tiene una importante base experiencial); y **teórica** (esta orientación hace referencia a la relación entre el conocimiento de Sarah y el ámbito de la teoría).

El conocimiento práctico tiene una estructura interna, pero ésta es diferente de la estructura lógica, rigurosa y proposicional del conocimiento académico. Elbaz (1983, 131-146) presenta el conocimiento en una estructura jerárquica, que incluye tres niveles: **reglas prácticas**, que dirigen la acción y poseen un contenido concreto; son formuladas de manera breve y resuelven situaciones particulares que se producen con frecuencia; **principios prácticos**, que tienen un nivel intermedio de generalidad, que son formulaciones más amplias y menos explícitas que las reglas; y, en tercer lugar, **imágenes**, en las cuales aparecen combinados los sentimientos, valores, necesidades y creencias de los profesores.

En el último capítulo de su obra, Elbaz (1983, 159-171) reflexiona sobre el **método usado** en la investigación y analiza la influencia de las perspectivas empírico-analítica, interpretativa y crítica en su trabajo. Elbaz también discute la participación de los profesores en la investigación. Por último, manifiesta que la lección más importante que se puede extraer de su estudio es que "... es posible para los profesores llegar a ser conscientes de su propio conocimiento práctico y articularlo, y que este proceso puede conducir a una mayor autocomprensión y a un

mayor desarrollo profesional" (Elbaz, 1983, 170).

Clandinin (1986) realizó una investigación que seguía la línea comenzada por Elbaz. Clandinin, en colaboración con Connelly, ha publicado numerosos trabajos en torno a las **narrativas de profesores** y al **conocimiento práctico personal** (cf. Clandinin y Connelly, 1984; Clandinin y Connelly, 1994). Aquí nos vamos a limitar a comentar el estudio de 1986 sobre dos maestras de primaria: Aileen y Stephanie.

El propósito de Clandinin (1986; cf. también los comentarios de Arnaus, 1993, 39-54 y de García Jiménez, 1991, 34-37) consiste en estudiar en dos profesoras el conocimiento práctico experiencial y personal. El punto de partida de esta autora es parecido al de Elbaz. En concreto, afirma que la noción de imagen de Elbaz le pareció un buen concepto para estudiar a los maestros, sobre todo en los momentos en que interactúan con los alumnos. Se trata, pues, de adoptar la **perspectiva del profesorado** y de indagar lo que los profesores conocen, no lo que nosotros, en tanto que investigadores, conocemos o sabemos sobre el profesorado. La perspectiva que orienta este estudio es dialéctica y **fenomenológica**. El significado creado en el proceso interactivo maestra-investigadora (observación del aula, formulación de interpretaciones y charla compartida) es un significado compartido. A través del proceso, se producen cambios no sólo en las maestras, sino también en la investigadora (Clandinin, 1986, 20).

Clandinin (1986, 17-19) diferencia **cuatro tipos de estudios** relativos a la conceptualización del conocimiento del profesor. Un tipo de estudios se centra en lo que sabe el profesor sobre la teoría y las disciplinas académicas. El segundo grupo de estudios se refiere a lo que los docentes saben sobre la práctica. El tercer tipo de estudios trata de indagar el tipo de conocimiento que los profesores mantienen; aquí habría que situar el estudio de Young (1981) citado anteriormente. La investigación sobre el conocimiento práctico es el cuarto tipo de estudios y se centra sobre lo que los profesores conocen.

Clandinin afirma que los profesores usan su propia historia, y en consecuencia su experiencia, en su actuación educativa. Para analizar estas cuestiones, Clandinin (1986, 22-33) realizó observación participante en las aulas de las dos maestras y entrevistas en profundidad. Las notas de campo trataron de temas como las actividades de los estudiantes, discusiones con la profesora, observaciones en relación a las actividades de la profesora, proyectos llevados a cabo, apariencia física de la clase y las propias actividades de la investigadora. En el proceso interpretativo, el texto producido al final es el resultado de la experiencia de los participantes, recordada a través de la lectura y análisis de los documentos escritos (notas de observación y transcripciones de entrevistas), entendidos como ayudas para la reconstrucción de la experiencia, teñida de elementos afectivos y valorativos. El constructo imagen, derivado del trabajo de Elbaz (1983), sirvió como eje del estudio. La **imagen** está relacionada con incidentes

concretos, tiene un sentido metafórico, posee dimensiones afectivas y morales, y se caracteriza por su complejidad y por su relación con otras imágenes. En los relatos interpretativos sobre Aileen y Stephanie, Clandinin caracteriza las imágenes de estas dos maestras. El libro de Clandinin (1986, 164-182) se cierra con un importante capítulo de reflexión metodológica.

CONCLUSIONES.

Hasta fechas relativamente recientes, la preocupación por la manera en que los educadores procesan y construyen el conocimiento ha sido escasa. A partir del auge del paradigma del pensamiento del profesor y de la aplicación de metodologías cualitativas de investigación en este ámbito, aparecen diferentes líneas de investigación que se centran en el estudio de los procesos y contenidos ligados a las epistemologías y al conocimiento práctico de los educadores. En nuestra comunicación, resumimos las aportaciones de Lyons, Young, Elbaz y Clandinin, trabajos importantes que siguen (que sepamos) sin ser traducidos al castellano. Las implicaciones más importantes de cara a la formación permanente del profesorado derivadas de estos trabajos son:

- La irrelevancia de la formación académica y disciplinar (tanto inicial como permanente) como supuesto fundamento de la actuación docente.
- La necesidad de considerar el mundo experiencial del docente (tanto pasado como presente) como ámbito importante para plantear las actividades de

formación y reciclaje profesionales.

- La conveniencia de enfocar las actividades de formación desde una perspectiva cuestionadora y explicitadora de la cosmovisión personal, intelectual, disciplinar y pedagógica del educador.

De esta manera será más factible superar las deficiencias de una formación permanente que durante demasiado tiempo ha ignorado que el docente es un aprendiz adulto, guiado por determinados esquemas de conocimiento y asimilación de la realidad pedagógica, sobre los que habrá que trabajar con sentido crítico, de un modo parecido a como en el ámbito del aula pretendemos trabajar de forma reflexiva con los educandos, teniendo en cuenta sus peculiares formas de pensar y actuar.

BIBLIOGRAFÍA.

ARNAUS, R. (1993) *Vida professional i acció pedagògica. Ala recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Tesis Doctoral inédita. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. División de Ciencias de la Educación.

CARTER, K. (1990) Teachers' knowledge & learning to teach. En W.R. Houston (Ed.)(1990): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

CLANDININ, D.J. (1986) *Classroom practice. Teachers images in action*. London: Falmer Press.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M.(1984) Teachers' personal practical knowledge. En R. Halkes & J.K. Olson(Eds.) (1984): *Teacher thinking*. Heireweig: Swets, 134-148.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. (1994) Personal experience methods. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 413-427.

- ELBAZ, F. (1983) *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1991) "Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse". En *Journal of Curriculum Studies*. 23, 1, 1-19.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991) *Una teoría práctica sobre la evaluación. Un estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996) *Vida cotidiana y profesión docente. Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Tesis Doctoral inédita. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.
- LYONS,N. (1990) "Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development". En *Harvard Educational Review*,60, 2, 159-180.
- YOUNG, R.E. "The epistemic discourse of teachers:an ethnographic study". En *Anthropology & Education Quarterly*, 12, , 2, 122-144.
- YOUNG, R.E. (1992) Profesorado: epistemologías.En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona-Madrid: Vicens-Vives/MEC, vol. 8, 4759-4761.