

¿PODEMOS FORMAR A LOS APRENDICES EN BASE AL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES EXPERTOS?

*François V. Tochon**

RESUMEN

La formación de los profesores se basa, a menudo, en un concepto teórico que no toma muy en cuenta el contexto interactivo de la clase. Un paradigma reciente de investigación sobre el pensamiento de los profesores trata, por el contrario, de analizar las prácticas de los pedagogos experimentados, las cuales pueden dar lugar a una formación más pragmática y de mejor aplicación al contexto. Este esfuerzo prometedor sólo puede tener éxito si la institución hace una clara distinción entre el rol de los formadores y el de aquellos que se encargan de la evaluación, ya que el lenguaje de la práctica necesita expresarse con toda libertad.

Este artículo analiza las fuentes de investigación capaces de precisar el contenido de la preparación clínica del profesor durante su formación inicial¹. Trata la investigación de los expertos y

* Universidad de Sherbrooke (Quebec)

1. Queda entendido que en este caso se trata del desarrollo de la competencia profesional independientemente de la cultura general indispensable para la enseñanza.

aprendices en psicología cognoscitiva, y su aplicación a la profesión de la enseñanza dentro del nuevo paradigma sobre “el pensamiento de los profesores”, paradigma descriptivo etnofenomenológico y cognoscitivo cuyo impacto reciente es considerable en las ciencias de la educación en general. El paso de la descripción del trabajo del profesor experto a modelos prescriptivos de formación es dificultoso, no obstante muchos modelos de formación inicial se han inspirado en la investigación cognoscitiva y proponen cursos de “reflexión sobre la práctica, ya que por un lado la teoría no es suficiente y por otro el proceso metacognoscitivo de reevaluar su propia acción y tener una perspectiva “teórica” sobre la práctica constituye el motor del desarrollo.

La enseñanza “reflexiva” o meditativa tiende a llenar el vacío entre la práctica y la teoría; sólo la práctica prolongada y reflexiva podría salvar el abismo existente entre el trabajo real y el trabajo ideal.

EL PENSAMIENTO ACTIVO DE LOS PROFESORES EXPERIMENTADOS

Schon (1983) proporciona uno de los marcos conceptuales de mayor reputación para la explicación del pensamiento activo de los profesionales en diversas áreas tales como la arquitectura, la ingeniería, la psicoterapia o la enseñanza. El trabajo experimentado, según Schon, se basa en los conocimientos implícitos cimentados en la situación misma. La solución de los problemas profesionales surge de un repertorio de conocimientos prácticos que generan ejemplos, casos o anécdotas. Estas metáforas generadoras permiten comprender los nuevos sucesos mediante replanteamientos sucesivos y reflexivos de la situación haciendo uso de un caso particular. El “discurso recurrente” (back-talk) que se origina en la acción se torna el fundamento de la investigación y de la respuesta ulterior, la cual se convierte poco a poco en una “teoría de caso único”. Esta búsqueda incesante del terreno no separa los fines de los medios sino que los define interactivamente en el marco de una situación. El pensamiento no está separado de la acción, la decisión es espontánea y se toma en función de numerosas rutinas interiorizadas. La experimentación es el modo de acción, la práctica se construye investigando (Schon, 1983, p. 68).

La capacidad de enseñar es un conocimiento de la realidad, no es suficiente establecer factores de predicción del éxito como en el caso del paradigma proceso-producto, hay que tener en cuenta los procesos conceptuales y de comportamiento necesarios en el contexto real de la clase. Esta perspectiva nos lleva a considerar la formación de los profesores como una experiencia concebida para el desarrollo de la pericia en el cumplimiento de las tareas de la clase, en ambos campos interrelacionados a saber la dirección de la clase y la “implementación” del plan de estudios.

La correcta conducción de la clase, dentro de este marco, comprende por lo menos tres dimensiones:

1. La concepción de los sistemas de trabajo adaptados al contexto de la clase.
2. La comunicación clara del sistema de trabajo a los alumnos.
3. La conducción de los sucesos de la clase con miras a lograr que el sistema de trabajo funcione dentro de límites razonables.

La investigación sobre la dirección de la clase y el trabajo de instrucción muestra que el plan de estudios y la enseñanza están insertados en la red compleja de los sucesos de la clase; cabe preguntarse si el conocimiento del profesor experto no está en sí mismo, de manera similar, estructurado por los sucesos antes señalados (CARTER & DOYLE, 1987). El profesor debe llegar a comprender el plan de estudios y la instrucción en términos de sucesos, en su asociación constante a las condiciones concretas de la interacción de la clase. En efecto, los medios para transmitir los fundamentos de este conocimiento experto del contexto a aprendices en la etapa inicial de formación ofrecen dificultades.

EL CONOCIMIENTO DE LOS EXPERTOS

La pericia pedagógica es un campo reciente de investigación (Tochon, 1991). En otros sectores profesionales, notamos que los expertos tienen mayor capacidad para recordar hechos y modelos de su campo de acción que los aprendices. Los expertos tienen una

facultad superior para codificar y elaborar la información en la memoria de trabajo, retienen mejor la información pertinente, son más sensibles a las estructuras y modelos subyacentes a la información. Al realizar trabajos orales, su alto nivel de inferencia les permite separar la información según el grado de pertinencia. Reúnen la información de manera más eficaz y tienen un mejor y más rápido acceso a los recuerdos útiles. Se ha efectuado investigaciones sobre la pericia en sectores muy diversos como los juegos de ajedrez o de bridge, la música, el deporte, la práctica política, el diagnóstico médico, la solución de problemas en física.

Podemos extraer dos generalidades importantes de esta literatura (Smith, 1988; Cartes & Doyle, 1990):

- a) La pericia es materia de especialización y conocimiento específico del campo.
- b) El conocimiento del experto está organizado en función a su capacidad para interpretar los hechos y ser eficiente.

La actividad del experto es metacognositiva en el sentido de que procede del estudio del conocimiento por el conocimiento. Por esta razón, se ha concebido desde hace algunos años, numerosos sistemas de formación que enfocan la "reflexión activa". Muchos formadores de profesores, por ejemplo, estiman que la aptitud hacia la investigación-acción en clase es un excelente medio de perfeccionamiento tanto para la formación continua como para la formación inicial, sin embargo, antes de examinar dichos sistemas, sería conveniente examinar las dificultades propias de la definición de un experto en el campo pedagógico.

El paradigma de estudios sobre el pensamiento de los profesores ha desarrollado, desde principios de los años 80, un sector de investigación que trata de establecer la diferencia entre profesores experimentados, y aprendices o postulantes (Tochon & Munby, 1993). Se ha elaborado nuevos métodos de investigación que permiten identificar y describir el tratamiento de la información específica de los profesores expertos en oposición al de los novatos, y "lograr un modelo" del pensamiento de los expertos en el momento de la instrucción o de los trabajos de dirección.

Carter y sus colegas (1987), por ejemplo, confrontan los conocimientos de profesores expertos, aprendices y postulantes, colocándolos frente a un trabajo experimental próximo a una situación real. Los sujetos deben determinar las implicancias de lo que recuerden de los datos proporcionados durante el proceso de instrucción, de planificación de la lección y de la organización de la clase. Los resultados muestran que los expertos difieren de los aprendices en el tratamiento de la información sobre los alumnos, en su desconocimiento de la información proveniente del colega precedente, en su categorización, en sus estrategias, en su preparación mental, en sus rutinas de toma de contacto y dirección.

La pericia parece ser una cuestión de competencia especializada más que de inteligencia general superior, y de establecer una relación constante entre la realidad y los modelos de interpretación interiorizados, a menudo organizados según el criterio binario de "tipicidad": las redacciones frente a los sucesos están en función de su atribución a la clase de elementos típicos y atípicos. El profesor experto descubre en su medio ambiente cualquier suceso atípico que pueda llevarlo a tomar una decisión de cambio o de aceptación. En este sentido, el experto es un profesional que medita sin cesar en base a imágenes de casos interiorizados a través de la experiencia.

¿FORMAR APRENDICES SEGUN EL PENSAMIENTO DE LOS EXPERTOS?

La transposición de la descripción a modelos prescriptivos de formación no es simple y plantea una serie de problemas aún no resueltos, a tal punto que algunos (Clark, 1988) llegan a postular que el profesor puede hacer uso de la investigación para ampliar su bagaje personal de conocimientos, los mismos que constituyen su teoría implícita para la enseñanza, y que en ningún caso el investigador deberá elaborar modelos didácticos, cuyo impacto y oportunidad le sea difícil medir. Clark propone un ir y venir entre el práctico y el investigador consultante en la dirección de la investigación-acción. Otros opinan que es posible estudiar las diferencias entre las estrategias de los aprendices y las de los experimentados. Berliner (1987) considera un deber del investigador el informarse

sobre los modelos que puedan tener utilidad directa sobre el terreno.

Además del peligro del dogmatismo inherente a toda didáctica, un problema planteado por la transferencia de conocimientos producto de la investigación en el proceso de formación se debe al desconocimiento del método por el cual los aprendices se convierten en expertos. En primer lugar, el conocimiento experto es inherente al trabajo y a la situación. En segundo lugar, la mayor parte de este conocimiento es tácito. La dificultad de determinar el proceso mismo del progreso obliga a los formadores a tener en cuenta el tiempo necesario para asimilar las rutinas que permiten alcanzar la especialización.

Sería mejor que las pruebas de formación inicial tengan un alto grado de validez contextual. El objetivo sería desarrollar un vasto conocimiento enunciativo y formal estructurado por los sucesos comunes de la clase. La formación podría centrarse en la solución de problemas situacionales a partir de sucesos típicos ligados a la enseñanza. Así, la formación inicial debería proporcionar a la vez la oportunidad de analizar y reflexionar sobre los sucesos de la enseñanza y la posibilidad de intercambiar ideas con expertos en la práctica sobre problemas confluyentes, fuera del marco de la evaluación. La pericia sólo puede transmitirse a través de la experiencia en el tiempo, y la reflexión profunda sobre la misma.

LA ENSEÑANZA "REFLEXIVA" EN LA FORMACION

La "enseñanza reflexiva" es un término que, desde hace poco, se emplea en los debates que tratan la naturaleza de la formación profesional. Una literatura influyente pone énfasis en la importancia de la reflexión y de la "auto-conducción" como procesos de formación (Calderhead, 1988). Muchos países ya reconocen el papel de la reflexión, de la autoevaluación y del criterio profesional y lo traducen en programas de formación.

Términos como "pedagogía radical", "formación en investigación", "reflexión activa", "formación en la decisión", "formación en la solución de los problemas" se refieren todos a la misma noción

de reflexión necesaria para el normal desarrollo del proceso de formación, a pesar de algunas variaciones superficiales (Calderhead, 1988).

La noción de reflexión, que aporta Dewey, retoma Schon, implica un acercamiento de la formación propia hacia las ciencias aplicadas: el profesional aprende a plantear y replantear un problema mientras trabaja en él, probando sus interpretaciones y sus soluciones combinando acción y reflexión, para decidir lo que se debe hacer. Otra fuente importante que influye en el concepto de enseñanza reflexiva proviene de la Escuela de Investigación Social de Francfort; los trabajos de Habermas (1974), en particular, han inspirado el concepto de reflexión como autodeterminación en la conciencia del contexto. Este concepto sostiene además, toda una corriente de investigación-acción y de formación del “profesor-investigador” en situación.

Se ha utilizado múltiples modelos para sustentar diferentes estudios de formación. El concepto de reflexión se introdujo en los programas de desarrollo de aptitudes de comportamiento o en programas de concientización crítica, cuyas divergencias fundamentales certifican que este concepto es fluctuante y recibe aplicaciones diversas. A pesar del rápido incremento del cuerpo de investigación sobre el pensamiento de los profesores, se han efectuado pocos esfuerzos para realizar pruebas empíricas de los modelos de “formación reflexiva”.

La enseñanza reflexiva interesa más que el conocimiento: incluye procesos metacognitivos de comparación, de evaluación y de toma de posición personal. La investigación sobre esos procesos sugiere que la reflexión del aprendiz, al respecto, sea generalmente superficial, inclusive después de tomar cursos de “formación basada en la reflexión”. Los aprendices son más bien llevados a evitar todo análisis y evaluación de su propia práctica para asegurar cierta confianza en sí mismos permitiéndoles “sobrevivir” a los primeros años difíciles durante los cuales deben atribuirse no sólo el material de los contenidos transponiéndoles de manera asimilable, sino también de una serie de modelos de comportamiento apropiados para la dirección interactiva de la clase.

Una formación basada en la reflexión sólo puede concebirse con el ir y venir de la práctica. El discurso teórico es un discurso ideal y descontextualizado. El experto es un as en el contexto cuya teoría queda implícita². Además enseñar la experiencia a través de cursos teóricos sería poco apropiado. La formación *TERMINA* curiosamente en el instante en que los aprendices *COMIENZAN* a adquirir experiencia; ahora bien, una vez adquirida la experiencia los aprendices empezarán a hacerse preguntas teóricas (Russell, 1987 a).

- A. La experiencia es la fuente de la selección y del tratamiento de la información; la experiencia que incluye la enseñanza práctica, forma el significado de lo que se retiene de la teoría y de las fuentes de información;
- B. Si la teoría debe establecer una relación con la práctica, sólo puede ser alternando las dos fases de una *MISMA ACTIVIDAD UNICA* y “no como dos campos independientes unidos por un acto de fe” (Russell, 1987 b).

Estos dos lados de una misma pieza definen bien la polaridad de una investigación-acción formadora, de una reflexión en la teorización de su propia práctica que podría desarrollarse de manera formativa con la ayuda regular de los colegas experimentados. El rol concertativo y modelador del maestro de aplicación (que no está encargado de evaluar) tiene un impacto que resulta enfatizado por diversos estudios para la elaboración de esquemas de comportamiento “organizadores del terreno” (Tochon, 1993). Parece que este método de concertación práctica sobre los sucesos concretos es el único medio que permite ver de manera realista la transmisión en situación, del conocimiento de los expertos. Este modo de formación es anterior a la escuela y tiene una validez casi milenaria.

2. En este punto la explicación que hace el veterano de sus propias estrategias, que caracteriza la ayuda al aprendiz, representa para el profesor experimentado un verdadero esfuerzo y una forma importante de continuo desarrollo profesional (CLARK, 1988 b).

CONCLUSION

Diversas fuentes de investigación recientes tratan de definir el contenido de una formación clínica del profesor pretendiendo desarrollar su capacidad profesional. El paradigma de estudio sobre el pensamiento del profesor proporciona datos realistas sobre las condiciones de la clase, las necesidades de los aprendices y las cualidades de los profesores experimentados. Este nuevo paradigma cuestiona los métodos de formación teórica, y demuestra su falta de adecuación a las realidades del campo pedagógico. En base a lo antedicho, la formación se debe reconsiderar, en términos de aplicación de las prácticas al contexto y de una visión reflexiva del alumno sobre su propia experiencia. Antes de imponer un modelo a priori, general, sería más adecuado partir de lo experimental y de casos prácticos para llevar a los candidatos a crear, en conjunto, recursos para la solución de problemas a) de dirección interactiva principalmente, y b) de transposición didáctica de los contenidos.

De no provenir de una reflexión práctica la cultura pedagógica podría ser superficial. La curiosidad y la motivación nacen de una confrontación de los problemas. Ciertamente uno puede preguntarse, para puntualizar lo anterior, si la cuestión es desarrollar el pensamiento y la reflexión, escolares o no, en el profesor, o si se trata más bien de atraer a la enseñanza seres abiertos, cultivados y capaces de estimular, que tengan una relación dinámica con el conocimiento, lo cual define al buen profesor. Por otra parte, es cierto que una vasta cultura personal representa una gran cualidad para la reflexión autónoma; no se puede perder de vista la interacción entre pensamiento y cultura interiorizada, la cual no se puede imponer del exterior. En ese sentido, el proceso de reflexión activa debe también concebirse en términos de formación continua y de educación permanente³.

La formación debe volverse clínica, es decir, debe responder estrechamente al deseo de perfeccionamiento práctico personal del candidato, en la situación real en que vive con su clase durante el

3. Estos comentarios son del Dr. Claude LESSARD.

año. La única ayuda real proporcionada hasta el momento por ciertas instituciones sería el apoyo de un colega que se encarga de la evaluación y con el cual el candidato se atreve a hablar el “lenguaje de la práctica” (Yinger, 1987). Este tipo de relación debería favorecerse a gran escala, al igual que la concertación entre colegas y el intercambio de material didáctico. La práctica es un arte difícil, confrontada constantemente a dilemas insolubles. Su reconocimiento en toda su complejidad implica por parte de la institución un rechazo a los estudios a priori “prescriptivos”.

El aporte del experto al aprendiz puede hacerse sin imposición jerárquica y sin mediación de la teoría en el ejercicio de la profesión. En efecto, el paso de los investigadores de un conocimiento de procesos expertos a una teoría sistemática viable para la formación inicial se asemeja mucho a un intento de despojar a los profesores del ritmo natural de adquisición, de sus conocimientos personales alcanzados a través del tiempo con la práctica y con la reflexión constante, del proceso de madurez que preserva la dimensión humana y particular de la relación pedagógica.

REFERENCIAS

BERLINER D. C.

1987 *Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers* (Formas de pensar de profesores con cierta experiencia sobre los estudiantes y las clases), in J. CALDERHEAD, *Exploring teachers' thinking* (Investigación sobre el pensamiento de los profesores), London, Cassell.

CALDERHEAD J.

1988 *Reflective teaching and teacher education, article présenté au congres annuel de l'association américaine de recherche en éducation* (La enseñanza reflexiva y la formación de los profesores, artículo presentado en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Investigación sobre la Educación) (AERA), La Nouvelle-Orléans.

CARTER K., SABERS D., CUSHING K., PINNEGAR S. & BERLINER D.C.

1987 *Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers* (El procedimiento y el uso de la información acerca de los estudiantes: un estudio sobre los profesores expertos, novatos, y postulantes), *TEACHING AND TEACHER EDUCATION*, 3, pp. 147-157.

CARTER K. & DOYLE W.

1987 *Teachers' knowledge structures and comprehension processes* (La estructura del conocimiento de los profesores y la comprensión de los procedimientos), in J. Calderhead, *Exploring teachers' thinking* (Investigación sobre el pensamiento de los profesores), London, Cassell.

CARTER K. & DOYLE W.

1990 *Classroom research as a resource for the graduate preparation of teachers* (Estudio de la clase como base para una formación gradual de los profesores), Tucson, Arizona.

CLARK C. M.

1988 *Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking* (Cuestionamiento apropiado sobre la formación del profesor: Contribución al estudio del pensamiento de los profesores), *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 17 (2), pp. 5-12.

HABERMAS J.

1974 *Theory and practice* (La teoría y la práctica), London, Heinemann.

RUSSELL T.

1987a *Learning the professional knowledge of teaching: Views of the relationship between theory and practice, article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation* (Aprendizaje del conocimiento profesional para la enseñanza: Perspectivas sobre la relación entre la teoría y la práctica, artículo presentado

en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Investigación sobre la Educación) (AERA), Washington, Avril 1987.

RUSSELL T.

1987b *Re-framing the theory-practice relationship in inservice teacher education* (Replanteamiento de la relación entre la teoría y la práctica para favorecer la formación del profesor), in L. J. Newton, M. Fullan & J. W. MacDonald (Eds.), *Re-thinking teacher education: Exploring the link between research, practice and policy* (Reflexión sobre la formación del profesor: Investigación sobre el vínculo entre el estudio, la práctica y las políticas de dirección), pp. 125-134, Toronto, Joint Council on Education, University of Toronto/OISE.

SCHON D. A.

1983 *The reflective practional: how professionals think in action* (El práctico reflexivo: cómo los profesionales piensan en acción), New York, Basic Books.

SMITH H. A.

1988 *Abduction and the signs of expertise, article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation* (Síntesis y los signos de la experiencia, artículo presentado en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Investigación sobre la Educación) (AERA), La Nouvelle-Orléans, Abril 1988.

YINGER R. J.

1987 *Learning the language of practice* (Aprendizaje del lenguaje de la práctica), Curriculum Inquiry, 17(3), pp. 293-318.

TOCHON, F. V.

1991 *L'enseignement stratégique* (La enseñanza estratégica), Toulouse, France: Editeurs Universitaires du Sud.

TOCHON, F. V.

1993 *Didáctica de la lengua*, Buenos Aires: Alque Grupo ed.

TOCHON, F. V. Y MUNBY, H.

1993 *Time epistemology in novice/expert teacher thinking: A wave function between didactics and pedagogy, Teaching and Teacher Education* (Epistemología del pensamiento del profesor novato y experto: Una función oscilante entre la didáctica y la pedagogía, Enseñanza y formación del profesor), Abril.