

- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1979). *Qualitative sociology: A method to the madness*. Nueva York: Free Press.
- Scott, R. A. y Shore, A. R. (1979). *Why sociology does not apply: A study of the use of sociology in public policy*. Nueva York: Elsevier.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Smith, B. O. (1963). Toward a theory of teaching. En A. A. Bellack (Ed.), *Theory and research in teaching*. Champaign: University of Illinois Press.
- Smith, L. M. y Geoffrey, W. (1968). *The complexities of an urban classroom: An analysis toward a general theory of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Snow, R. E. (1977). Individual differences and instructional theory. *Educational Researcher*, 6(10), 11-15.
- Soar, R. S. y Soar, R. M. (1972). An empirical analysis of selected Follow Through programs: An example of a process approach to evaluation. En I. Gordon (Ed.), *Early childhood education*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Solomon, D. y Kendall, A. J. (1976). Individual characteristics and children's performance in «open» and «traditional» classroom settings. *Journal of Educational Psychology*, 68, 613-625.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 36-42.
- Stallings, J., Cory, R., Fairweather, J. y Needels, M. (1978). *A study of basic reading skills taught in secondary schools*. Palo Alto, CA: SRI International.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47, 245-265.

UNIDAD 1

1

## CAPÍTULO III

TRES ASPECTOS DE LA FILOSOFÍA DE LA INVESTIGACIÓN  
SOBRE LA ENSEÑANZA

Gary D. Fenstermacher

Universidad de Arizona

Este capítulo utiliza tres aspectos diferentes de la filosofía: el análisis del concepto, la filosofía de la ciencia social y la teoría moral. Estos tres aspectos de la investigación filosófica se combinan para mostrar cómo funciona la filosofía que para examinar un determinado tipo de conexión entre la investigación sobre la enseñanza y la tarea profundamente moral de educar a otros seres humanos. Esta conexión se hará evidente a medida que se desarrollen los tres apartados del capítulo.

El primer apartado presenta un análisis del concepto de enseñanza. La principal preocupación de este análisis consiste en diferenciar la raíz o el significado genérico de la «enseñanza» de los significados elaborados que a menudo aparecen en los estudios empíricos sobre ésta. El segundo apartado utiliza cierto trabajo reciente en el campo de la filosofía de la ciencia para diferenciar la producción de conocimiento del uso del conocimiento, y para establecer el valor de los diferentes métodos de investigación para el estudio de la enseñanza. El tercer apartado muestra cómo la investigación sobre la enseñanza puede apuntar a sus fundamentos morales y racionales, favoreciendo con ello la capacidad del profesor para educar.

Creo que la investigación sobre la enseñanza ha contribuido a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y puede continuar haciéndolo. La buena investigación sobre la enseñanza no sólo profundiza en nuestra comprensión de este fenómeno, sino que aumenta nuestra capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales. Las futuras contribuciones se verán favorecidas, si los investigadores afrontan su trabajo con una buena información y con la preocupación necesaria, por los aspectos filosóficos de los conceptos y métodos que usan, así como también por las propiedades morales inherentes a la acti-

vidad de la educación. El propósito de este capítulo es ayudar al investigador en un trabajo que conduce a los fines más nobles de la educación.

#### UN CONCEPTO DE ENSEÑANZA

Toda persona que se dedica al estudio de la enseñanza acomete esa tarea con una cierta idea de lo que está estudiando. Esta idea puede ser implícita, como cuando cierto concepto de la enseñanza se da por supuesto o se asume inconscientemente; o bien puede ser explícita, como en el caso en que el investigador propone una definición específica o una serie de criterios. Cuando se trata de métodos de investigación estándar y cuantitativos, por lo general los intentos de ser explícito están controlados por las exigencias de operacionabilidad. Es decir, el investigador está obligado a especificar el concepto con el fin de hacerlo mensurable y, siempre que sea posible, como una variable continua. De ahí, entonces, que muchos investigadores no estén familiarizados con otras maneras de apprehender el significado de la «enseñanza», particularmente si se trata de maneras que presentan el concepto lo más fielmente posible en el lenguaje cotidiano.

Un análisis lingüístico del concepto de enseñanza revelaría sus características fundamentales y también aquellas que están «ligadas» al concepto como resultado de la manera en que el término se utiliza en determinados contextos. En este apartado trataré de analizar minuciosamente el significado básico del concepto y mostrar después cómo los investigadores trabajan sobre este significado básico a medida que estudian las actividades de la enseñanza. El análisis que sigue muestra con cuánta facilidad podemos confundir el significado básico o genérico con sus formas elaboradas, como por ejemplo, buena enseñanza o enseñanza con éxito. El análisis revela también la ingenuidad que caracteriza a la vinculación que establecemos entre enseñanza y aprendizaje.

Considérese el lector un observador de cierta actividad. ¿Qué debe haber en esta actividad para que la llame enseñanza? Esta pregunta inicial lo que SOLTIS (1978) llama un «análisis genérico-tipo», en el cual la tarea consiste en desmenuzar el significado fundamental del término «enseñanza». Por ejemplo, pensemos en una madre que le enseña a su hija a poner la mesa; en un niño que le enseña a un amigo a jugar a la pelota; o en una mujer que le enseña a su marido a jugar a las cartas. Hay en todas estas actividades ciertas características que, si se las examina cuidadosamente, permitirán comprender el concepto de enseñanza.

Una característica obvia es que en todos los casos están involucradas en la actividad dos personas. Otra es que las dos personas están implicadas de algún modo. Al examinar la naturaleza de este compromiso se puede tratar de comparar con la otra. Es decir, la persona en posesión del conocimiento o la habilidad intenta transmitir aquello a la otra persona. En los ejemplos presentados no se ve con claridad si la otra persona

quiere o trata de adquirir el conocimiento o la habilidad; de modo que por el momento dejaremos sin resolver esta cuestión. Las dos personas pueden diferenciarse fácilmente: una será P, o sea el poseedor o el proveedor del conocimiento o de la habilidad. La segunda persona será denominada R, o sea el receptor del conocimiento o habilidad.

Evidentemente, la ocasión en que se formaliza su compromiso es el momento en que se transmite algo. Dado que de P a R puede transmitirse desde conocimiento, habilidad y comprensión hasta creencias, emociones y rasgos de carácter, podemos —de una manera tosca pero útil— agrupar todo lo transmitido bajo el rótulo de C, contenido. Digamos ahora que P quiere que R adquiriera C; y que P y R establecen una relación con el fin de lograr tal adquisición. Al expresar la cuestión de este modo se advierte otra característica de la relación: hay un desequilibrio entre P y R respecto de C. La relación comienza cuando R carece de C; y presumiblemente termina con R en posesión de C. Volviendo al ejemplo de una niña que aprende a poner la mesa, vemos que la niña empieza siendo ignorante respecto C. La madre ya sabe cómo poner la mesa, y le transmite a la niña este conocimiento, de modo que deja de existir un desequilibrio entre P y R respecto de C.

Hasta el momento hemos aislado las siguientes características de la actividad llamada «enseñanza»:

1. Hay una persona, P, que posee cierto
2. contenido, C, y
3. trata de transmitirlo o impartirlo a
4. una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que
5. P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiriera C.

Volviendo a la pregunta que inició esta investigación (¿qué debe haber en una actividad para que la llamemos «enseñanza?»), una respuesta posible es que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito.

Incluso con este análisis tan simple, se presentan problemas de considerable dificultad. No hemos dicho casi nada acerca del estado mental de R. ¿Debe R querer (intentar) adquirir C, antes de que se diga que P está enseñando? En otras palabras, ¿debe R actuar con la intención de aprender antes de que P esté enseñando? Otra dificultad es la autenseñanza. ¿Es necesario que siempre estén involucradas dos personas para

que se dé una actividad que pueda correctamente ser llamada enseñanza, o el caso de la persona que aprende por sí misma también es un ejemplo correcto de enseñanza? Un tercer problema implica la distinción entre explicar y enseñar (SCHIFFLER, 1960). ¿Cómo es posible distinguir el relato o el informe de un, digamos, locutor de radio o televisión, de la enseñanza impartida por un profesor en la televisión, como Alistair Cooke o Carl Sagan? Y, por último, ¿debe P estar realmente en posesión de C (en el sentido de tenerlo en su cabeza, de saberlo) o es suficiente con que P simplemente tenga acceso a cierta información sobre C? El breve análisis de la enseñanza que hemos presentado es a todas luces insuficiente para abordar estas cuestiones.

En última instancia, estas dificultades tendrán que resolverse; pero hacerlo ahora introduciría confusas desviaciones. Dejémoslas entonces, por el momento, con la promesa de volver a ellas más adelante. En esta coyuntura es importante tener claro qué constituye la raíz o el significado genérico del término «enseñanza». Pese a las dificultades mencionadas, sostengo que las cinco características que he enumerado más arriba constituyen un concepto genérico de enseñanza. Cualquier añadido a estas cinco características será simplemente una extensión o elaboración de este concepto genérico. Hay muchas maneras de trabajar sobre la idea genérica. Podría hacerse organizadamente, examinando el concepto dentro del contexto de la escolaridad. El concepto podría ser elaborado al modo conductista, que es lo que los psicólogos educacionales hacen con frecuencia cuando estudian el concepto. O bien podría elaborarse moralmente, como los filósofos de la educación tienden a hacer (y como haré yo mismo más adelante). Los antropólogos hacen elaboraciones culturales, los sociólogos hacen elaboraciones estructurales y funcionales, y otro tanto sucede con los distintos enfoques del estudio de la enseñanza. Antes de internarnos en cualquiera de estas elaboraciones disciplinarias, tendríamos que comprender mejor la raíz o concepto genérico.

Ninguna de las características del significado genérico de «enseñanza» se ocupa de si la actuación es buena o tiene éxito. Y ello debe ser así, porque es importante no confundir el significado genérico del término con elaboraciones referentes al éxito o la bondad de la actividad. La pregunta: ¿qué es la enseñanza?, es diferente de las preguntas: ¿esta enseñanza es buena? y ¿esta enseñanza tiene éxito? Podemos preguntarnos acerca de cierta actividad: ¿es esto enseñanza? (a diferencia de, digamos, entretenimiento o información periodística), sin preguntarnos si esa actividad es buena enseñanza o enseñanza con éxito. Las condiciones genéricas proporcionan la base para responder si una actividad es o no enseñanza (a diferencia de alguna otra cosa), pero no para responder si es enseñanza buena o con éxito.

Este último punto exige alguna información más. Algunos podrían argumentar que, para que P esté enseñando, R debe adquirir lo que P enseña. Es decir, que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Como se demostrará de inmediato, existe una conexión muy estrecha entre enseñanza y aprendizaje, pero no se trata del tipo de conexión que apoya

la afirmación de que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Sostener que no hay enseñanza sin aprendizaje confunde las condiciones genéricas con lo que podrían llamarse las condiciones de evaluación de la enseñanza. El hecho de que P tenga éxito o fracase en la tarea de enseñar está determinado por las elaboraciones que se efectúen sobre las condiciones genéricas, no por las condiciones genéricas mismas. No tiene más sentido pretender que se aprenda para que se pueda hablar de enseñanza que pretender que se gane para que se pueda hablar de carrera o que se encuentre algo para que se pueda hablar de riqueza.

Pero supongamos que R nunca aprende C como resultado de su asociación con P. ¿Puede sostenerse aún que P está enseñando a R? Si. Tomemos una serie análoga de conceptos: correr y ganar. Puedo correr hasta el fin de los tiempos, no ganar nunca, y sin embargo estar corriendo. Pero aunque no necesito ganar para correr, el concepto de correr no tendría sentido en ausencia del concepto de ganar. Es decir, si *nadie gana nunca*, lo que quiera que sea que la gente haga en una pista no debería llamarse correr una carrera. Hay una especial relación semántica entre los términos «correr un acarrera» y «ganar», de modo tal que el significado del primero depende, de diversas maneras, de la existencia del segundo. Llamo a esta relación dependencia ontológica.

La idea de dependencia ontológica ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender. Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar? La conexión entre los dos conceptos está fuertemente imbricada en la trama de nuestro lenguaje. Tan fuertemente, de hecho, que es fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa es causa de la otra.

La tentación de inferir una relación causal se ve más reforzada aún si advertimos que las variaciones en la enseñanza casi siempre producen variaciones en el aprendizaje. Así, no sólo detectamos la relación conceptual de que el significado de la enseñanza depende de que se produzca el aprendizaje, sino también la relación empírica de que las variaciones en la actividad de la enseñanza van seguidas a menudo por variaciones en las adquisiciones del alumno. Desde estas conexiones parece todavía más justificable llegar a la conclusión de que la enseñanza causa el aprendizaje. Si sacamos esta conclusión, podría ser porque nos está confundiendo una relación semántica compleja que parece también exhibir ciertas propiedades empíricas muy engañosas. Por otra parte, el nexo causal podría ser el más útil y revelador para una posterior investigación. Profundizando más en el análisis quizá podríamos resolver la cuestión.

Pensemos por un momento en qué difieren la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje puede realizarse uno mismo; se produce dentro

de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más, no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo. Otra diferencia es que aunque se pueda aprender algo sobre moralidad, uno no aprende moral o immoralmente. Sin embargo, la enseñanza puede ser impartida moral o immoralmente. El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. Como quiera que lo examinemos, no hay prácticamente estructura paralela alguna entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Hay dos clases radicalmente diferentes de fenómenos. ¿Son en realidad ontológicamente dependientes, para no decir que están causalmente relacionados entre sí?

Parece haber escasas dudas acerca de la dependencia ontológica de la enseñanza respecto del aprendizaje. Sin el concepto de aprendizaje, no habría concepto de enseñanza (aunque, como se señaló anteriormente, la dependencia no actúa en sentido inverso). Los que sostienen que hay una relación causal entre enseñanza y aprendizaje están, en mi opinión, confundidos por la relación ontológica lleva al investigador a deducir la causalidad a partir de correlaciones observadas, cuando sin duda es posible explicar estas correlaciones de otro modo. Las correlaciones empíricas pueden, de hecho, explicarse de otras maneras que no sea planteándolas como precursoras de conexiones causales directas y rígidas. Estas correlaciones pueden explicarse como resultados del hecho de que el profesor mejore las capacidades y aptitudes que necesita el estudiante para ser un estudiante.

El concepto de la condición de estudiante o de alumno es, con mucho, el concepto más paralelo al de enseñanza. Sin estudiantes, no tendríamos el concepto de enseñanza; sin profesores, no tendríamos el concepto de alumno. He aquí una pareja equilibrada y ontológicamente dependiente, coherentemente paralela al hecho de buscar y encontrar, competir y ganar. Hay una gama de actividades vinculadas con la condición de alumno que complementan las actividades de la enseñanza. Por ejemplo, los profesores explican, describen, definen, refieren, corrigen y estimulan. Los alumnos repiten, practican, piden ayuda, repasan, controlan, sitúan fuentes y buscan materiales de estudio. La tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de R de «estudiar» (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo. Cuánto aprenda R del hecho de ser un estudiante es en gran medida una función de la manera en que «estudianta».

Sin duda, parece raro usar la palabra «estudiar» como verbo intransitivo. La extrañeza se debe probablemente al hecho de que hacemos desempeñar al término «aprendizaje» una doble tarea, usándolo algunas veces para referirnos a lo que el estudiante realmente adquiere de la instrucción (rendimiento) y otras para referirnos a los procesos que el estudiante usa para adquirir el contenido (tarea). Debido a que el término «aprendizaje» funciona tanto en el sentido de tarea como en el de rendimiento, es fácil mezclar ambos y sostener, por lo tanto, que la tarea de la enseñanza es producir el rendimiento del aprendizaje, cuando en reali-

dad tiene más sentido sostener que una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje.

Esta discusión de la dependencia ontológica pretende ser el fundamento de la idea de que el aprendizaje es un resultado del estudiante, no un efecto que sigue de la enseñanza como causa. La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar; consiste en enseñarle cómo aprender. El antiguo tópico de que la tarea del profesor consiste en enseñarle al estudiante cómo aprender está muy cerca de la verdad. Si estuviéramos tratando exclusivamente de relaciones de instrucción, podría ser absolutamente verdad. Pero dentro del contexto de la escolaridad moderna se trata mucho más de ser estudiante que de aprender cómo aprender. En el ambiente estudiantil ser estudiante incluye tratar con los profesores, habérselas con los propios compañeros, afrontar frente a los padres la situación de ser un estudiante, y también controlar los aspectos no académicos de la vida escolar. Aunque una de las tareas más inmediatas del enseñante es permitirle al alumno aprender los contenidos académicos, las tareas secundarias que he mencionado son casi igualmente críticas; y a menudo determinan si van a cumplirse las tareas inmediatas y más amplias.

Habiendo reemplazado la consecución del aprendizaje por el perfeccionamiento de la actividad de estudiar como una de las tareas centrales de la enseñanza, volvamos a las condiciones genéricas y de apreciación de la enseñanza, para evaluar hasta qué punto pueden aplicarse a esta nueva tarea. Recordérase que la enseñanza fue definida genéricamente como un acto entre dos o más personas —una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra— comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra. Como resultado del análisis de la pareja ontológicamente dependiente, el concepto genérico requiere cierta modificación, porque también estuvo marcado por la presuposición de que el aprendizaje es el logro de la enseñanza. Según la idea revisada, el profesor no transmite el contenido al estudiante. El profesor más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante se vuelve capaz de adquirir el contenido, aprende.

Las tareas del enseñante incluyen instruir al estudiante acerca de los procedimientos y exigencias del rol de estudiante, seleccionar el material que debe aprender, adaptar ese material para adecuarlo al nivel del estudiante, proporcionar la serie más adecuada de oportunidades para que el estudiante tenga acceso al contenido (es dentro de esta tarea donde yo incluía la motivación), controlar y evaluar el progreso del estudiante, y ser para el estudiante una de las principales fuentes de conocimientos y habilidades. Estas tareas se parecen mucho a las que la bibliografía en general presenta como las tareas propias de la enseñanza. Hay, sin embargo, una diferencia importante. En este nuevo esquema, se sostiene que el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante (el hecho de «aprender» entendido como tarea), no para la adquisición comprobada del contenido por parte del alumno (el hecho

de aprender entendido como «rendimiento»). Así, un estudiante que fracasa en un examen de contenido razonablemente válido y fiable, incluido en la instrucción, debe aceptar la mayor parte de responsabilidad por este fracaso. En la medida en que el estudiante carezca de las capacidades de estudio necesarias para desenvolverse bien en esta prueba, no se le dé oportunidad de ejercitar estas capacidades o no se le ayude y estimule para interesarse en el material que debe aprender, el profesor debe aceptar una parte importante de responsabilidad por el fracaso del estudiante.

Admirando el punto de vista de que uno de los mayores logros de la enseñanza es la adquisición por parte del estudiante de aquellas reglas, procedimientos y habilidades de la condición de estudiante que caen dentro de la esfera de acción del profesor (no todos los aspectos del estudio están dentro del ámbito de preocupación del profesor), es posible ahora examinar algunos de los problemas que quedaron sin resolver al comienzo del análisis. ¿Qué puede decirse del estado mental del alumno? ¿Debe desear adquirir las habilidades y las ideas de la condición de estudiante, a fin de que se produzca el hecho de la enseñanza? Yo creo que no. Parece improbable que los alumnos adquirieran las características de estudiantes a menos que quieran hacerlo y, por lo tanto, sobre la enseñanza recae una extraordinaria exigencia, si es que la intención de aprender de los estudiantes debe estar ya formada antes de que pueda decirse que se está produciendo el hecho de la enseñanza. Lo más que podemos hacer en este punto es determinar que el profesor está realmente ejecutando las tareas de enseñanza mencionadas en el párrafo anterior, y no está haciendo nada para desalentar o inhibir a los estudiantes respecto de la adquisición de las habilidades, procedimientos y reglas propias del hecho de estudiar.

(Algunas personas que leyeron un borrador de este capítulo encontraron muy perturbador el párrafo anterior. Me reprocharon que releva al profesor de toda responsabilidad por la motivación y exigencia, al mismo tiempo, que el estudiante llegara a la clase con la mente preparada para la instrucción. No soy tan despiadado. Recuérdese que lo que se está examinando aquí es la idea genérica de enseñanza. Y yo sostengo que los alumnos no necesitan querer o desear ser estudiantes antes de que los profesores puedan decir que están enseñando, en el sentido genérico del término. Por otra parte, si las condiciones de evaluación se introducen como elaboraciones sobre el concepto genérico, entonces sucederá que la buena enseñanza requerirá que el profesor se adapte a la disposición de los alumnos para aprender, y que aliente su interés por el material.)

¿Y qué se puede decir de la autoenseñanza? Yo creo que el significado genérico de la enseñanza requerirá siempre dos o más personas, ya que la idea de enseñarse a uno mismo no tendría sentido si uno no estuviera previamente familiarizado con el hecho de que una persona le enseñe a otra. En otras palabras, la idea de la autoenseñanza sólo es comprensible como algo análogo al hecho de que una persona enseñe a otra. Además,

la mayoría de las veces que usamos la expresión queremos decir con ella que *hemos aprendido* el contenido sin la ayuda de un profesor físicamente presente. La idea de autoenseñanza es sobre todo aplicable cuando se refiere a las acciones de las personas que se preparan para aprender algo por sí mismas. Buscan los textos apropiados, tratan de conseguir ayuda en el nivel adecuado de dificultad y se guían a sí mismas a través de los estados de desarrollo por el método de ensayo-error. Dado que éstas son precisamente las cosas que un profesor suele hacer por su alumno, es evidente que estamos hablando de enseñarse a uno mismo.

La mayoría de los profesores, ¿tienen el contenido en su cabeza antes de que se pueda decir que están enseñando? La pregunta misma está mal formulada, ya que se basa en una concepción de la enseñanza que considera al aprendizaje como su logro. Lo que se ha de aprender puede estar en la cabeza de los profesores, o en un libro, en una película o en un programa de ordenador, en la cabeza de un conferenciante invitado e incluso en la cabeza de la persona a quien se le está enseñando. La tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre. Ahora bien, por razones que se aclararán en el tercer apartado de este capítulo, los profesores tienen mayores posibilidades de tener éxito en sus tareas si previamente han tomado posesión del contenido.

Ahora que dominamos muchos de los detalles, sería conveniente señalar que muchas de las implicaciones de este análisis no son radicalmente diferentes de lo que ya está implícito en la actual investigación de la enseñanza. Por ejemplo, los trabajos de AMAREL (1982-1983), CAREW y LIGHTFOOT (1979), CUSICK (1983), DOYLE (1979a, 1979b, 1983), GREEN (1983) y WEINSTEIN (1983) ya se centran intensamente en las actividades de los estudiantes en el aula. Estos trabajos nos enseñan mucho acerca de lo que los estudiantes hacen en las aulas y acerca de la forma en que afrontan las actividades del aprendizaje, así como de su éxito o de su fracaso. Incluso la investigación del proceso-producto, tan íntimamente vinculada al programa conductista, contiene el germen para estudiar los efectos de los profesores sobre los estudiantes antes que sobre el aprendizaje. Las ideas de tiempo de aprendizaje académico, tiempo de trabajo y tiempo de dedicación, pertenecen todas a las actividades propias de la actividad de estudiar. Desde luego, se cree (muchos investigadores dirían que está empíricamente comprobado) que los conceptos de tiempo de tarea y tiempo sin tarea son variables intervinientes entre los comportamientos docentes y el aprendizaje del estudiante. Pero sólo se necesita una leve modificación de la perspectiva para fijar la idea de que el aprendizaje es una consecuencia directa de la actividad de estudiar, y no de la enseñanza.

Este análisis se ha centrado en las condiciones genéricas de la enseñanza y en las elaboraciones que empleamos para determinar qué es lo que se considera una enseñanza con éxito. Hay otras muchas elaboraciones. Una que es fundamental para el filósofo de la educación se refiere

al problema de lo que se considera buena enseñanza. Aquí, el uso del adjetivo «buena» no es simplemente un sinónimo de «con éxito», de modo que buena enseñanza quiere decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.

No conozco ninguna investigación sobre la enseñanza que explique cuestiones referentes a la buena enseñanza. Es decir, que por los informes que tengo, la investigación de la enseñanza no ha abordado específicamente aspectos de valor moral reflejados en las acciones del maestro, o consideraciones de valor epistemológico en la selección y reconstrucción del contenido. En cierto modo, esta ausencia de consideraciones morales no es sorprendente, dada la pasión de muchos científicos por abordar sus investigaciones sin contaminación alguna de compromiso moral o axiológico. Sin embargo, nuestra progresiva comprensión de que la ciencia está llena de ideología y de compromiso hace que cada vez exista menos preocupación por la posibilidad de un sesgo moral y axiológico en la comunidad científica. Es de esperar que las concepciones más nuevas de la filosofía de la ciencia estimulen a más investigadores de la educación a indagar las actividades de la enseñanza que están sólidamente basadas en las distintas teorías, tales como las descritas por Maxine Greene.

En este primer apartado he tratado de distinguir entre una noción genérica de enseñanza y las muchas elaboraciones posibles de tal noción. A medida que avanzaba el análisis se hacía evidente que el concepto de enseñanza implícito en gran parte de la bibliografía de investigación está arraigado en la idea genérica *combinada* con las condiciones de evaluación para la enseñanza con éxito. La particular idea de éxito presente en gran parte de la bibliografía se basa en el convencimiento de que hay una especie de conexión causal entre enseñanza y aprendizaje. Esta presunción de causalidad se explica mejor, probablemente, por la dependencia ontológica de la enseñanza respecto del aprendizaje, aunque —como demuestra el razonamiento— la dependencia ontológica no justifica la deducción causal. Conceptualmente, la idea de ser estudiante o alumno parece relacionarse de forma mucho más coherente con la de enseñanza de lo que lo hace la idea de aprender. Así, se argumenta que la investigación sobre la enseñanza reflejaría más integridad conceptual si no estuviera ligada a un concepto de enseñanza arraigado en las condiciones estándar de evaluación del éxito. Por el contrario, la investigación debería basarse en una idea de la enseñanza que tuviera como preocupación central la realización, por parte de los estudiantes, de ciertos tipos de tareas y actividades.

El análisis presentado en esta sección se refiere sólo de paso a la buena enseñanza, en contraste con la enseñanza de éxito. Una de las cuestiones más espinosas con que los investigadores se enfrentan es hasta dónde debe llegar su obligación de trabajar con conceptos *prescriptivos* y teóricamente complejos de la enseñanza, emarcados en un contexto moralmente explícito. Es decir, ¿debe la investigación de la enseñanza explicar qué es lo que se considera buena enseñanza? La investigación de la enseñanza, ¿sería mejor como investigación si sólo se ocupara de concepciones de la enseñanza moral y epistemológicamente buenas? Para responder a estas preguntas, paso a considerar los métodos de la investigación sobre la enseñanza. En este segundo apartado se sostiene que la investigación tiene una contribución que hacer a la buena enseñanza, aun cuando no siempre de la manera que los filósofos de la educación han sostenido en el pasado.

#### MÉTODOS PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El propósito de esta sección es defender determinada conexión entre las formas de estudiar la enseñanza y cómo ésta puede llevarse mejor a cabo. Lo hago demostrando cómo las diferentes maneras de estudiar la enseñanza pueden influir en los modos en que los profesores piensan sobre lo que hacen. No obstante, el razonamiento empieza bastante lejos de la conclusión. Comienza con la cuestión del mérito y la compatibilidad de los diferentes métodos de investigación, especialmente aquellos típicamente agrupados bajo las etiquetas de cuantitativo y cualitativo. A partir de ahí la argumentación pasa a examinar cómo influyen estos diferentes métodos sobre la distinción entre producir conocimientos y usar conocimientos. Se sostiene que la investigación es el acto de producir conocimiento, mientras que la enseñanza es el acto de usarlo. El investigador ayuda al profesor produciendo conocimiento que éste puede usar, aunque el investigador no esté sujeto a una obligación incondicional de producir conocimiento útil. Ahora bien, en cierto sentido todo conocimiento fable es útil; se trata más bien de encontrar la ocasión de usarlo. Pero estoy adelantándome al desarrollo de la argumentación. La primera tarea consiste en examinar algunas ideas centrales acerca de los métodos de la investigación. Será conveniente empezar con la idea de una perspectiva de investigación. Esta idea fue desarrollada por Laudan, siguiendo el trabajo de Lakatos (1970). Laudan (1977) adopta la siguiente definición operativa: «Una perspectiva de investigación es una serie de supuestos generales acerca de las entidades y los procesos de determinado campo de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir las teorías en ese campo» (subrayado en el original, pág. 81). Evidentemente, el conductismo constituye una perspectiva de investigación en psicología. Otras tendencias son la psicología cognitiva y la psicología humanista, aunque esta última está menos desarrollada como perspectiva de investigación.