

CAPÍTULO I

NUEVOS PLANTEAMIENTOS Y METÁFORAS PARA
ENTENDER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CAPÍTULO I

NUEVOS PLANTEAMIENTOS Y METÁFORAS PARA ENTENDER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. Introducción.
2. De dónde partimos al hablar de formación del profesorado.
3. La formación del profesorado dentro de los márgenes de la desregulación de la educación.
 - 3.1. Desregulación técnica: Desregulación de lo que se entiende como "buena práctica".
 - 3.2. Desregulación institucional: Desde las jerarquías a la colaboración.
 - 3.3. Desregulación de la función docente.
4. Conocimiento útil para la profesión de la enseñanza.
 - 4.1. El conocimiento educativo y el conocimiento del profesor.
 - 4.2. El profesor como constructor de conocimiento.
5. Nuevas metáforas para fundamentar la formación del profesorado.
 - 5.1. El profesor investigador.
 - 5.1.1. Papel desempeñado por el profesor ante la investigación.
 - 5.1.2. La investigación sobre la enseñanza y la investigación del profesor.
 - 5.1.3. El rol del profesor como investigador.
 - 5.2. El profesor reflexivo.
 - 5.2.1. La reflexión: Pieza clave para conceptualizar la formación del profesorado.
 - 5.2.2. Delimitación conceptual del término "reflexión".
 - 5.2.3. Tradiciones sobre enseñanza reflexiva / orientaciones sobre formación del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es una disciplina íntimamente relacionada con la actividad de la enseñanza, debido a que, como señala Marcelo (1994:68): «si algo caracteriza el rol del profesor, independientemente del modelo didáctico subyacente, es la actividad de la enseñanza». Pero la investigación educativa, en el intento de delimitar las relaciones existentes entre formación del profesorado y enseñanza, se plantea la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto los resultados de la investigación sobre la enseñanza son útiles para la profesión de la enseñanza?. Es por esta cuestión por lo que ahora se hace referencia a la necesidad de una reconstrucción del discurso educativo, especialmente cuando se plantean cuestiones relativas a la utilidad del conocimiento educativo para la profesión docente (Salinas Fernández, 1995; Laurusen, 1994).

Gimeno (1995), hace referencia a un movimiento desregulador en educación destacando los aspectos inciertos y complejos que caracterizan la enseñanza. Este movimiento desregulador puede verse manifestado en aspectos como son la forma de entender el currículum, la enseñanza, la escuela y la profesión docente, y tiene, a su vez, una influencia directa en la teoría que construye la formación del profesorado. Respecto a la forma en que se entiende el *currículum*, las propuestas desreguladoras conciben al profesor como creador del currículum y no como un mero ejecutor del currículum prescrito por otros, como un agente activamente implicado en la adaptación de los decretos del currículum que provienen de la administración (Bolívar, 1992; Ben Pérez, 1990). La *enseñanza*, que ha sido considerada esencialmente una actividad meramente técnica, es ahora vista como una habilidad cognitiva compleja de resolución de problemas que requiere una toma de decisiones autónoma y una reflexión sobre la práctica, alejándose de normas y prescripciones de actuación impuestas y asumidas indiscutiblemente como válidas (Leinhardt y Greeno, 1986; Moral, 1990, 1992). La forma de concebir la *institución escolar* también tiene una repercusión evidente en la teoría que construye la formación del profesorado, ya que el centro escolar es el contexto donde se produce la acción del profesor. Desde los procesos desreguladores, la institución escolar deja de concebirse bajo un control de relaciones jerárquicas para ser concebida bajo el establecimiento de unas relaciones de colaboración que propician una esfera interactivo ecológica (Bolívar, 1996a; Lorenzo, 1994). Finalmente, desde estos planteamientos la *profesión de la enseñanza* deja de ser concebida como una práctica rutinizada para ser concebida como una práctica creativa, autónoma y profesionalizadora (Contreras, 1997). Ahora no se prescriben conductas técnicas para que el profesor las aplique en sus clases, sino que se da el «poder» al profesor para que desde una forma autónoma y profesional construya su teoría personal acerca de la enseñanza (O'Hanlon, 1993; Cochran-Smith y Lytle, 1993).

El tema de la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza es un tema esencial que dirige la atención a la hora de hablar de formación del profesorado, pues al asumir el rol esencial de la teoría personal, se da al profesor un papel activo en la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza. Este planteamiento tiene una serie de repercusiones inmediatas en la teoría que fundamenta la formación del profesorado, ya que permite una mejora de su estatus profesional de los profesores (Escudero, 1992), y contribuye a reconocer la importancia de formar a los profesores en el fomento y desarrollo de una teoría personal, y no simplemente en la transmisión y asimilación de una teoría acumulada en fórmulas o recetas prescritas desde instancias académicas (Moral, 1997).

La polémica existente entre los planteamientos positivistas e interpretativos-críticos enraizados en corrientes modernistas y postmodernistas, llega a plantear que el conocimiento es subjetivo y socialmente construido (Sanger, 1996). Esto permite dar un papel relevante al conocimiento práctico

del profesor, conocimiento que el profesor construye en su práctica diaria de clase, compuesto de imágenes y teorías, y construido a través de la reflexión «en» y «sobre» la acción (Villar, 1995a). Así, las posiciones sobre la utilidad de prescripciones para producir una enseñanza eficaz, son abandonadas para dar «poder» a la teoría personal del profesor (Montero Mesa, 1997). Desde las corrientes «prácticas-artesanas» y «técnicas-academicistas» para generar conocimiento profesional, se llega finalmente a una corriente hermenéutico-reflexiva que es destacada por Pérez Gómez (1995) para generar conocimiento, que implica procesos de interpretación, de búsqueda de significado personal y de construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza.

Estos planteamientos llevan a comprender la formación del profesor utilizando nuevas metáforas, tales como el profesor investigador (Gimeno, 1983; Elliott, 1993) y el profesor reflexivo (Villar, 1995; De Vicente, 1995). Estas metáforas son básicas para modificar las estructuras tradicionales que fundamentan la formación del profesorado, y un instrumento de debate para ofrecer un tipo de formación más actual, renovado y ajustado al perfil que se intenta desarrollar en la profesión docente. Todo esto, permite, a su vez, hacer referencia a un nuevo profesionalismo para entender la profesión de la enseñanza (Hargreaves, 1996; Contreras, 1997), lo cual implica modificar los planteamientos de la formación del profesorado y comenzar a hablar de «formación para la profesión de la enseñanza».

Pero existe una cuestión difícil de resolver: ¿en qué reside básicamente la profesión de la enseñanza?, ¿qué aspectos de la profesión de la enseñanza son especialmente relevantes para que los alumnos que se forman para ser futuros profesores lleguen a dominar en el período de formación? A lo largo del libro, se intentará responder a esta compleja pregunta, que la investigación sobre formación del profesorado se plantea constantemente.

2. DE DÓNDE PARTIMOS AL HABLAR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Para comenzar situando la formación del profesorado dentro de un marco explicativo que permita comprender cuales son las perspectivas actuales que determinan una nueva forma de concebir la educación del profesor, tanto en sus momentos de formación inicial, como de inducción a la práctica profesional y de desarrollo profesional, hay que hacer referencia a la crítica actual que se está realizando en nuestro país relacionada con la utilidad de la investigación sobre la enseñanza para la práctica profesional de los profesores. Salinas (1995) hace referencia a la necesidad inminente de un replanteamiento epistemológico del discurso didáctico, especialmente cuando se plantean cuestiones relativas a la utilidad del conocimiento didáctico aplicado a los problemas reales de la práctica diaria de la enseñanza. Las críticas a un paradigma positivista para explicar el proceso educativo fueron ampliamente destacadas por Escudero (1986) y Gimeno (1987), proponiéndose como alternativas los principios de la investigación acción y del pensamiento del profesor.

Esto hace que se abandonen las posiciones en torno a la universalidad de los métodos y en torno a la utilidad de prescripciones para producir una enseñanza eficaz. Salinas (1995) y Laursen (1994), resuelven la insistente problemática referida a la relación entre teoría y práctica, entre el discurso didáctico teórico y la realidad de la enseñanza, destacando la existencia de nuevas metáforas para explicar y describir cómo funciona la enseñanza y cómo enseñan los profesores. El profesor es un práctico reflexivo que reconstruye la enseñanza día a día. Desde este planteamiento se produce un cambio en la construcción de la teoría didáctica, determinado por el desarrollo profesional y autónomo de los profesores y profesoras desde la investigación sobre su práctica y

desde la reflexión crítica sobre ella (Contreras, 1997). El conocimiento didáctico tiende a emanciparse de los planteamientos reduccionistas o simplificadores de los procesos de enseñanza, tomando el rumbo de una nueva perspectiva humanista/cualitativa que pone el énfasis en el lenguaje de la interpretación de los hechos y en el punto de vista personal del actor (Erben, 1996). Dentro de esta misma línea Zabala (1987), ya proponía entender la actuación del profesor dentro de una perspectiva más holística, que permitiera considerar al profesor, no como un mero práctico que actúa bajo instrucciones y que consume métodos o recetas, sino como un sujeto que toma decisiones que dan origen a su conducta. La actuación en clase del profesor no se compone de hechos puntuales, desconexionados, yuxtapuestos, sino de hechos que mantienen una unidad y sentido otorgada por el esquema cognitivo y la perspectiva personal del profesor. Desde esta visión constructivista del conocimiento cotidiano, fundamentada en guiones, esquemas y creencias, se hace referencia al carácter práctico e implícito del conocimiento profesional para la enseñanza (Kenny, 1994).

El considerar que el profesor posee su propia teoría personal que le permite actuar y tomar decisiones para resolver el problema complejo que supone enseñar, lleva implícito enormes repercusiones didácticas. Cada profesor posee sus propias teorías de acción que acomoda a las diversas situaciones en las que actúa. Por tanto, dejan de tener sentido las recetas y las normas didácticas que se dirigen a los profesores controlando su práctica. Porlán Ariza (1990:19) destaca que «esta teoría personal no está formada como se tiende a creer, por fragmentos de información acumulados mecánicamente en nuestra mente, como el banco de datos de un ordenador. Mas bien, los constructos personales se organizan de manera idiosincrásica en una red de esquemas cognitivos de diferente tipo, que mantienen cierto grado de relación entre sí y que se constituyen en auténticas construcciones de información singulares, creativas, y complejas».

Stenhouse (1984, 1985), considera que el centro de todo movimiento de renovación pedagógica se basa en los agentes que llevan a cabo la práctica educativa, pues son los verdaderos artífices de la conexión entre la teoría y la práctica. Por tanto, según este autor, es necesario que el profesor y el alumno que se forma para llegar a ser profesor, aprendan a concebir la teoría como una herramienta de descubrimiento de la realidad y como una herramienta de proyección sobre ella. Pérez Gómez (1986, 1996), critica los actuales planes de estudio de Magisterio pues los alumnos dedican más tiempo a examinarse que a debatir y a reflexionar. Su propuesta radica en un tipo de formación «fundamentado en una organización racional y útil de la información transmitida en Magisterio basada fundamentalmente en el desarrollo de formas de pensar consistentes que les permitan crear esquemas activos para interpretar la realidad y para intervenir en ella. Formar estos esquemas de pensamiento significa reconstruir los esquemas de pensar, de sentir y de actuar, que han ido desarrollando en su vida paralela a la escuela» (Pérez Gómez, 1996:12). Según este autor, la investigación del profesor y, en concreto, la propuesta de investigación acción, es un movimiento interesantísimo para producir un cambio social democrático y reflexivo, pues parte del convencimiento de que son los propios profesores los que tienen que modificar su teoría y su práctica. Pero señala, que, para que la investigación acción no sea una moda, hay que desarrollar en el profesor una filosofía de compromiso con la búsqueda de una verdad pedagógica singular.

Desde estos planteamientos, parece ser evidente que la reconstrucción del discurso didáctico debe suponer un proceso de análisis de las teorías implícitas de los profesores, aunque desde ningún momento esto lleve a olvidar o renunciar a la elaboración de un discurso de carácter prepositivo que esté dirigido a promover una enseñanza de calidad y una mejora del currículum (Pérez Gómez, 1996). Las claves para esta reconstrucción del discurso didáctico que señala Pérez

Gómez (1996), se encuentran en un movimiento que Gimeno (1995) llama de «desregulación de la educación». A continuación pasamos a explicar este proceso desregulador que lleva a proporcionar una mayor autonomía profesional docente, dentro de los límites de la sociedad democrática actual (Pérez Gómez, 1995; Contreras, 1997).

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DENTRO DE LOS MÁRGENES DE LA DESREGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Frente a los planteamientos del pensamiento moderno unido a exigencias de exactitud, medida cuantitativa y rigurosa, la postmodernidad se presenta unida a la idea de complejidad para abordar cualquier problema o explicar cualquier tipo de actuación. El relativismo cultural es un elemento fundamental del pensamiento postmoderno, lo cual hace difícil plantear soluciones al abordar el problema de la complejidad que encierra cualquier tipo de análisis de la realidad (Bueno, 1997). Estos planteamientos postmodernos, están produciendo cambios en los ámbitos sociales, económicos y políticos, lo cual genera una serie de consecuencias e implicaciones en el mundo de la enseñanza y en el trabajo del profesor (Hargreaves, 1996).

Gimeno (1995), hace referencia al fenómeno desregulador que se está produciendo en el sistema educativo contemporáneo, destacando una serie de ámbitos en los que se ve reflejado claramente este movimiento: Aa) desregulación de lo que se entiende por «buena práctica», produciendo una pérdida parcial de la referencia a los contenidos, así como de la aspiración del positivismo ingenieril de lograr una acción sometida a leyes científicas, b) la liberalización del sistema económico y de la política educativa dentro de la ideología del libre mercado que contamina las políticas sociales y que, en consecuencia, llega hasta los centros escolares y al currículum, a los que concede cierta autonomía y posibilidades para diferenciarse, c) la variación consecuen- te de la profesionalidad de los docentes más autónomos, pero menos seguros, y sujetos a demandas externas contradictorias, y d) una forma distinta de entender la relación teoría-práctica» (Gimeno, 1995:13).

Estas coordenadas, que a continuación se explicarán con más detenimiento, muestran una realidad sustentada bajo unos planteamientos postmodernistas que provocan una serie de desregulaciones técnicas, institucionales y profesionales, las cuales muestran una práctica profesional incierta y no sujeta a prescripciones reguladoras e igualitarias de la actuación docente.

3.1 Desregulación técnica: desregulación de lo que se entiende como «buena práctica»

Para explicar este tipo de desregulación tenemos que hacer referencia a los nuevos planteamientos relativos a la forma de concebir y entender el «conocimiento». Tedesco (1995), considera el «conocimiento» la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica, pues implica la transformación del recurso fundamental en que las sociedades y las personas obtienen y manejan la información. Actualmente se vive en una sociedad donde se ha producido una democratización de la generación y obtención del conocimiento, ampliando el campo a cualquier educador, científico o intelectual que se encuentre involucrado en los procesos de producción y diseminación del conocimiento (Escudero, 1992).

Marcelo (1989:13) considera que: «entender la enseñanza como una profesión, y al profesor como un profesional, lleva implícito plantearse el papel que juega el conocimiento en la actividad

docente». Marcelo (1989), sostiene que al hablar de conocimiento profesional hay que citar el trabajo de Schön (1983), donde se hace una diferenciación entre dos formas distintas de producción de conocimiento: racionalidad técnica y racionalidad práctica. Desde la racionalidad técnica, el conocimiento generado por la investigación intenta establecer principios de actuación generales, basándose en criterios de validez fundamentados en la ciencia experimental. En cambio, el conocimiento que los profesores tienen sobre la enseñanza es un conocimiento personal y particular, que es implícito y que escapa de un control experimental riguroso. Para Marcelo (1989), esta diferenciación entre racionalidad técnica y racionalidad práctica es la base del divorcio existente entre la teoría y la práctica, ya que existen dos formas de producir conocimiento sobre la enseñanza.

El estudio del conocimiento y de la forma de representación del conocimiento como problema didáctico (Shulman, 1986; Moral, 1993), tienen una repercusión directa en el campo de la formación del profesorado, al tratar de ordenar y sistematizar el conocimiento que se debe exigir al docente. Desde la investigación científica y positivista, el conocimiento base para la profesión docente precisa la comprobación de sus propuestas para que éstas adquieran el rango de leyes que expliquen los procesos formativos. Pero como señala Villar (1990), actualmente existe una tendencia a alejarse de la rigidez de este método científico y concebir a los docentes capaces de delimitar sus propias teorías y construir su propio conocimiento acerca de la enseñanza. De esta manera las teorías de la enseñanza surgen del análisis de los acontecimientos reales y cotidianos de clase mediante la utilización de categorizaciones y estableciendo relaciones entre las categorías de dependencia, causalidad, implicación, etc., que permiten elaborar proposiciones explicativas de la práctica que reflejan la teoría personal de los profesores acerca de su acción (Villar, 1992a).

Según Villar (1990), la epistemología que se ha incorporado en la formación del profesorado está preocupada, no sólo por deslindar el conocimiento producido por el método científico, sino también por el conocimiento producido a través del pensamiento ordinario del profesor en su práctica profesional. Villar (1990), al igual que Marcelo (1989), hace referencia al trabajo de Schön (1983, 1987), pues comparte con este autor la idea de que elevar el conocimiento ordinario del profesor, que surge desde su práctica profesional, a la categoría de científico, significa formar a los profesionales de la educación como científicos e investigadores de su propia práctica y constructores de conocimiento.

Para Berliner (1986), los planteamientos positivistas fueron rechazados cuando surge dentro del campo de la enseñanza la palabra «comprensión». Esto permitió dar paso al papel importante del conocimiento, las creencias y las teorías personales para determinar el significado de lo que percibimos (Villar, 1988). Según Villar (1990), desde esta perspectiva, el conocimiento de los sucesos que acontecen en la vida diaria está determinado por lo significativo que sean esos acontecimientos para el sujeto. La técnica, concebida como una receta para aplicar a situaciones diversas con un matiz generalizador, deja de ser valorada, pues se descubre la necesidad de atender a un contexto cambiante, que encaja dentro de una posición ecológica y más personal de concebir la enseñanza. Por tanto, la técnica como herramienta para la transmisión de un contenido curricular y para alcanzar un método o estrategia adecuada de enseñanza, queda desbordado por los nuevos planteamientos desregularizadores de lo que se entiende por currículum y por enseñanza.

3.2 Desregulación institucional: desde las jerarquías a la colaboración

En el ámbito de la organización de la escuela destacamos la opinión de Bolívar (1996a) que, alejándose de planteamientos tradicionales y desprofesionalizadores de la función docente, plantea una nueva forma de entender al centro escolar: «una organización burocrática e 'hiperracionalizadora' de la escuela ha tenido el efecto de producir una desprofesionalización de

la enseñanza o impedir el desarrollo institucional de los centros. Los nuevos diseños organizativos pretenden posibilitar una reprofesionalización de los profesores, potenciando su capacidad para la toma de decisiones y para su implicación en el desarrollo institucional y organizativo de los centros» (Bolívar, 1986a:283).

Así, aunque el diseño organizativo de la escuela deba modificarse para que se produzca una reforma educacional (Bolívar, 1996a), como señalan Astuto y Clark (1992), la estructura de la escuela tiene unos límites que deben ser reestructurados para producir sobre ellos una reforma. La característica esencial que Astuto y Clark (1992), señalan como limitadora de las reformas y cambios, reside en que la escuela y el sistema escolar es una organización burocrática con una autoridad y poder designado que mantienen una posición jerárquica. Debido a esta característica, estos autores destacan que la mayoría de las veces, cuando se intenta llevar a cabo una reforma en los sistemas escolares se produce una simple transferencia de la autoridad burocrática desde un nivel a otro, desde la oficina central al despacho del director. La implicación del profesor en la toma de decisiones queda reducida y limitada. El proceso de reestructuración de la escuela lleva implícito un cambio de la práctica, a la vez que un cambio de la estructura y de la cultura de la escuela donde el profesor trabaja. Los ámbitos que deben ser reestructurados son, según Lieberman (1995) y Hargreaves (1996), una combinación de factores entre los que cabe destacar el liderazgo, las metas compartidas, la promoción de la colegialidad y el desarrollo profesional, etc., factores que deben estar presentes al mismo tiempo y que deben mantenerse a lo largo del tiempo:

- El contexto: desde del aislamiento a la colegialidad.
- El conocimiento: desde el conocimiento universal al conocimiento particular.
- La investigación: desde el profesor investigado al profesor investigador.
- La dirección: desde el rol directivo hacia un trabajo compartido y en grupo para compartir las tareas directivas.
- El aprendizaje: desde el contenido meramente transmitido al aprendizaje a través de la experiencia.
- Las relaciones: desde las relaciones autoritarias a las relaciones de colegialidad entre todos los miembros del centro.
- La visión del centro: desde una visión unitaria a una visión compartida, construyendo un significado común a través de la acción y la reflexión.

Para llevar a cabo la política de la reestructuración, la responsabilidad debe ser renegociada y potenciar y reestructurar el apoyo para la participación, el aprendizaje y la indagación (Darling-Hammond, 1995). Esta reestructuración no es nada fácil, como destaca Little (1992), que hablando metafóricamente nos indica la necesidad de abrir la "caja negra" de la comunidad profesional y reflejar las dificultades para compaginar el trabajo individual y común, para compaginar los aspectos de la práctica que son privados y los que son colectivos, y las dificultades para crear una «conciencia de clase» que mejore la profesión de la enseñanza y proporcione un sentido profesional del trabajo docente.

La «artisticidad» de la enseñanza destacada por Woods (1996), reclama mecanismos para alianzar la profesión y legitimar la práctica, que según McDonal (1992), pueden encontrarse en la realización de procesos colaborativos en el seno de la organización escolar. La colegialidad es una especie de nuevo lema para mejorar la motivación del profesor y la mejora de su práctica, a la vez que para producir un proceso democratizador y descentralizador (Hargreaves, 1993a; Gimeno 1995). El trabajo en equipo coordinado con una dirección participativa, es una forma adecuada

para humanizar el trabajo, ampliar las tareas de los profesores, combatir su resistencia, mejorar la comunicación y afrontar la mejora de la calidad educativa (Ferrerres y Molina, 1995).

Sin embargo, hay autores como Apple (1993), que señalan que la colaboración no es una condición para el funcionamiento del sistema escolar y puede ser una propuesta contracorrente. El efecto de la descentralización desreguladora con más autonomía para los centros y para el colectivo de profesores que trabajan de forma cooperativa, tiene efectos contradictorios sobre la profesionalidad docente, pues acentúa las tendencias «disgregadoras» y dificulta la creación y defensa de un sentimiento más universalista. Para Gimeno (1995), la regulación da lugar a proyectos más unitarios y a reacciones más unificadas. La diferenciación da oportunidad a que puedan crearse estilos de pensamiento, discusión y de acción diferenciados.

3.3 Desregulación de la función docente

Desde los planteamientos de enseñanza efectiva, en los que la tarea del profesor es considerada una mera ejecución técnica, se ha trabajado, como señala Tedesco (1995:48) «el 'componente autodestructivo' de la identidad profesional docente». Los docentes, en el intento de buscar un mayor prestigio social se han alejado de lo que les es propio. El profesor debe ser reconceptualizado teniendo como elemento básico el ser el poseedor del conocimiento acerca de la enseñanza, un conocimiento particular y esencial para comprender el complejo problema que supone la enseñanza (Moral, 1993a).

Hargreaves (1994), destaca que parece existir un acuerdo en que la reforma educativa planteada en Inglaterra está afectando los valores y la práctica de los profesores, siendo a menudo este fenómeno interpretado como una desprofesionalización de los profesores. Pero Hargreaves (1994), sugiere que esta supuesta interpretación de los hechos no es cierta, sino que por el contrario se comprueban resultados muy positivos en los profesores, pues la reforma está desarrollando y promoviendo una nueva cultura entre los profesores. Murphy (1991), refiriéndose a los efectos que está produciendo la masiva reestructuración educativa que se está llevando a cabo en Inglaterra desde 1988, considera que, aunque es una reestructuración impuesta desde fuera, son los principios y dogmas del profesionalismo, más que los principios burocráticos, los que dirigen la reestructuración de la escuela.

La reestructuración de la escuela está fundamentada bajo los dogmas del profesionalismo como destaca Murphy (1991), un profesionalismo basado en un proceso de desregulación de la función docente. Este proceso de desregulación de la función docente se expresa claramente en el intento de acabar con los controles burocráticos sobre la tarea del profesor. Darling-Hammond y Snyder (1992), comprueban como se está produciendo un abandono de instrumentos dedicados a contabilizar el progreso educativo a través de procedimientos uniformes y estandarizados. Las formas burocráticas de control están fundamentadas en la idea de que los administradores y políticos deben trasladar en reglas y procedimientos sus propuestas a la escuela, reglas y procedimientos que deben ser seguidos por los profesores y por los estudiantes. Desde esta perspectiva no se presta una especial atención a si el profesor comprende la normativa o regla que se transmite desde la administración, pues se supone que él debe aplicarla directamente en su clase y en su escuela, sin realizar ninguna toma de decisión personal, con lo cual no requiere mayores comprensiones o informaciones. La toma de decisiones importante es realizada por «otros» fuera del contexto de la escuela y es trasladada al profesor en una forma manejable de reglas de la práctica. Estas reglas pueden ser fácilmente reguladas a través de sistemas de inspección que permiten un masivo control del proceso, asegurándose que las reglas son llevadas a la práctica adecuadamente.

Frente a estos sistemas, los sistemas de control profesional tienen sus bases en unos principios distintos a los que fundamentan el control burocrático. Desde la perspectiva de control profesional se asume que las decisiones que el profesor debe realizar para llevar a cabo la enseñanza, son realmente complejas e individuales, requiriendo una toma de decisiones responsable sobre la base de un conocimiento profesional personal (Darling-Hannond y Snyder, 1992; Tom, 1996). Lichstein, McLaughlin y Knudsen (1992), llegan a decir que la burocracia educacional es un impedimento crítico para el éxito de los esfuerzos de reforma y de la profesionalización del profesor. La investigación de estos autores realizada sobre la puesta en práctica de la reforma, ha demostrado que un sistema educacional muy dirigista desde arriba, limita la efectividad del profesor ya que reduce y elimina su propia dirección profesional. El conocimiento profesional es desregulado porque ahora se plantea bajo la responsabilidad y la autonomía del profesor, el cual se considera con la suficiente capacidad como para dirigir su propia práctica profesional (Contreras, 1997). Desde esta desregulación, se habla también de que el "poder" del profesor está en su capacidad para construir conocimiento, conocimiento que surge dentro de una comunidad profesional (O'Halon, 1996). El profesor adquiere poder cuando toma confianza en su propio juicio, y cuando posee una fuerte creencia en su habilidad para hacer decisiones inteligentes y apropiadas en la clase (Louis, 1992).

Por lo tanto, el profesor debe ser conceptualizado bajo una perspectiva artística en su proceder. Huberman (1993) y Woods (1996), nos hablan de fomentar la creación de un profesor artista independiente, porque es el verdadero constructor del conocimiento pedagógico. Pero para la creación artística, el profesor necesita llevar a cabo un acto individual. Este acto individual es ampliamente analizado por Hargreaves (1993), estableciendo una diferenciación entre individualismo e individualidad. El individualismo es rechazado por un ambiente de colegialidad, pero la individualidad, como señalan Huberman (1993) y Woods (1996), debe existir para llevar a cabo esa creación artística a la que hacen referencia.

Tomando como punto de partida esta perspectiva artística de creación en la enseñanza, el intento de elaborar leyes de la práctica fundamentadas en un pensamiento positivista dejan de tener vigencia (Usher, 1996). La práctica queda así desregularizada al conceptualizarse bajo otras metáforas que la entienden como una práctica artesanal, impredecible, no regulada, pues trata con individuos, grupos, situaciones, contenidos y objetivos muy diversificados y singulares en contextos particulares (Gimeno, 1995). Smilie y Tucmer (1995), destacan una crisis de confianza en el conocimiento profesional basado en la investigación positivista, ya que el progresivo avance del conocimiento y la especialización del conocimiento, impide dominar todas las variables. Los profesores aprenden de la experiencia y actúan siguiendo un patrón personal de comportamiento, más que seguir una concreta y determinada línea técnica de actuación. Los cursos teóricos recibidos de poco les sirven, pues no plantean una suficiente relación entre la teoría y la práctica (De Vicente, Moral y Pérez, 1993).

La metáfora que conceptualiza la enseñanza como una práctica reflexiva e indagadora es un elemento clave para dar poder y autonomía al profesor, alejándolo de una práctica igualitaria y asumida desde instancias externas. El profesor queda conceptualizado como un profesional que puede entender y mejorar su práctica reflexionando sobre la misma (Villar, 1995). Pero para que la reflexión y la indagación tengan el poder desregulador que se le intenta adjudicar, es necesario que el profesor considere los marcos de referencia y los parámetros establecidos sobre lo que reflexionar e investigar, además de poseer un esquema de referencia básico que le permita examinar su trabajo de forma reflexiva e indagadora.

Sin embargo, aunque existe un movimiento muy fuerte en la actualidad para destacar el papel esencial de la reflexión y la indagación para la mejora profesional docente y para producir una propuesta formativa más ajustada a las necesidades del momento (McIntyre, 1993; Moral,

1997), hay autores como Day (1993), que indican qué pensar que la reflexión va a producir teorías bien articuladas es falso, pues la reflexión es sólo una condición necesaria para el desarrollo profesional de los profesores, pero no es una condición suficiente. Giroux (1990), habla de combinar el poder de la reflexión junto con esquemas racionales de trabajo, indicando que a partir de esta combinación el profesor dispondrá de una verdadera herramienta liberadora de su práctica. Para Gimeno (1995), el rechazar los principios de funcionamiento positivistas no implica olvidar el valor de una práctica racional fundamentada en principios validados, aunque para este autor, lo que realmente interesa es que el profesor comprenda estos principios racionales prácticos y establezca, mediante la reflexión, hasta qué punto pueden ponerse en la práctica. Esto podrá permitir formar profesionales más autónomos y legitimados por la indagación de su práctica, que contribuyan al desarrollo de una democracia más participativa.

4. CONOCIMIENTO ÚTIL PARA LA PROFESIÓN DE LA ENSEÑANZA

4.1 El conocimiento educativo y el conocimiento del profesor

El discurso sobre la construcción del conocimiento ha estado dominado de forma tradicional por un planteamiento positivista y empiricista. A través de esta tradición se acepta que el conocimiento es obtenido mediante la observación sobre la experiencia y la experimentación. Un factor esencial en esta visión empirista de la epistemología es intentar reducir la subjetividad en la producción del conocimiento buscando la objetividad. El positivismo/ empirismo contiene las siguientes premisas (Usher, 1996):

- El mundo es objetivo, es decir existe independientemente de los sujetos. Este mundo consiste en fenómenos que tienen leyes y reglas, las cuales son elaboradas a través de una observación sistemática y de un control riguroso de las variables que afectan al fenómeno.
- Existe una clara distinción entre sujetos y objetos. El sujeto es subjetivo y el mundo es objetivo. Existe también una clara distinción entre hechos y valores. Lo subjetivo no debe interferir con el descubrimiento de la verdad objetiva.
- El mundo social es considerado como el mundo natural. El mundo social es planteado bajo la forma de causa-efecto, lo cual hace que se asuma que los hechos no ocurren arbitrariamente y ocasionalmente.
- Todas las ciencias están basadas en el mismo método de descubrimiento acerca del mundo.

El trabajo de Thomas Kuhn (1971) acerca de «La estructura de la revolución científica», juega un papel importante en el cambio para la comprensión de la ciencia, la investigación y el método científico, pues realiza una crítica profunda a la epistemología positivista/ empirista. La primera crítica que podemos destacar del trabajo de Kuhn (1971), consiste en plantear el proceso de investigación como una empresa individual. Esta empresa individual es considerada un proceso de abstracción de un individuo que se supone no estar afectado por unos valores, una cultura y una estructura social determinada. Esta visión individualista debe ser modificada por una investigación situada dentro de una comunidad en la cual el investigador individual está localizado. Otro aspecto de crítica expresado por Kuhn al enfoque positivista es la tendencia al racionalismo, cuando la investigación trata los procesos de socialización y de adaptación social.

Dentro de este movimiento en contra de la investigación positivista para el estudio de la ciencia social, hay que destacar la investigación de tipo etnográfico, la cual tiene sus raíces en la

antropología. La búsqueda de una ley universal es rechazada en favor de unas descripciones detalladas y una experiencia concreta dentro de una cultura particular con unas reglas particulares (Woods, 1996). Esto hace que se busque una epistemología hermenéutica/interpretativa, pues se considera que el modelo de investigación científica es inapropiado para la ciencia social. En la investigación social el conocimiento no busca la generalización, la predicción y el control, pero sí la interpretación y el significado. Desde este planteamiento, la ciencia natural no es una «supra-histórica y neutral» empresa, y no existe un sólo modelo para adquirir la verdad del conocimiento (Usher, 1996). Gadamer (1975) se expresa en contra de ver la ciencia como fuera de la vida humana, pues para este autor no existe un sólo modelo de racionalidad y un sólo camino para encontrar la verdad.

Pero, la investigación sobre el fenómeno educativo va más allá de los planteamientos positivistas e interpretativos, proponiendo la teoría crítica. El término «crítica» se refiere, según Habermas (1987), a la detección de las creencias y las prácticas que limitan la libertad humana, la justicia y la democracia. El conocimiento obtenido dentro de esta teoría crítica es emancipador, pues en la toma de consciencia de la opresión que restringe la vida, consigue liberar al ser de las limitaciones de su acción. El reconocimiento de estas fuerzas que oprimen al ser deben dirigir un movimiento individual y colectivo para cambiar las condiciones de la vida. La teoría crítica supone además, que el conocimiento no puede ser objetivo o neutral, pues es siempre socialmente localizado al ser producido por un interés determinado: para la emancipación o para la opresión (Kemmis, 1996).

Desde la teoría hermenéutica/interpretativa y la teoría crítica se asume que para comenzar a ser 'objetivo' no se requiere exclusivamente la utilización de un 'buen' método sino buscar un 'buen' argumento para disponer a los sujetos a un escrutinio y un diálogo crítico (Usher, 1996). Esto requiere situaciones donde se propicie el diálogo que no esté sujeto a una ideología determinada (Johnson y Johnson, 1995).

Este movimiento guarda una relación estrecha con los planteamientos postmodernistas en los que existe un escepticismo acerca de la epistemología tradicional para distinguir la verdad y el conocimiento cierto. El postmodernismo ve la generación de conocimiento como una práctica de 'lenguaje' una práctica de producción textual. Aquí el lenguaje no es concebido simplemente como un espejo para reflejar el mundo, o un simple instrumento para dar significado a la realidad externa. El lenguaje es también el creador de la cultura y de los códigos epistemológicos, el camino en el que los investigadores conocen y el camino en que ellos se aproximan a través de la cultura. Ninguna forma de conocimiento puede ser separada del lenguaje y del discurso elaborado dentro de una cultura determinada, lo cual hace que siempre sea relativo (Clandinin, 1993; Bolfvar, 1997).

El conocimiento es descentralizado pues no existe un conocimiento universal, unitario y racional, sino subjetivo e histórico y socialmente localizado. Los sujetos no pueden ser separados de su subjetividad y de su situación social, cultural e histórica (Sanger, 1996). El postmodernismo se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la heterogeneidad y la diferencia. En el cuadro N° 1, se exponen una serie de características que Sanger (1996), destaca como diferenciadoras del modernismo y el postmodernismo.

Modernismo	Postmodernismo
Centralización	Descentralización
Relaciones jerárquicas autoridad-control	Relaciones Flexibles semi-autónomas
Descomposición en elementos para el análisis de hechos concretos	Comprensión interpretativa de los hechos situaciones
Rígidis límites, síntesis estables	límites permeables, síntesis transitorias

Cuadro N° 1: Diferencias entre los planteamientos modernistas y postmodernistas (Sanger, 1996).

Así, desde la visión de la enseñanza como una actividad racional y estable, fundada en métodos científicos que buscan la estandarización y la uniformidad, se pasa a concebir la enseñanza como una actividad socialmente construida (Eisner, 1993). Hargreaves (1996), llega incluso a destacar la idea de la construcción de la ciencia de la educación desde la profesión, fundamentándose en los planteamientos postmodernos que avanzan desde la conjetura de la certidumbre hacia la incertidumbre. Para Hargreaves (1996), los problemas del estatus profesional no se resuelven buscando un conocimiento fundamental, básico, regulado y controlado. Este conocimiento no encaja con la incertidumbre, la complejidad y el rápido cambio del mundo postmoderno, lo cual lleva a resaltar las características artísticas de la enseñanza, implicando una toma de decisiones profesional en situaciones donde no existe una 'respuesta correcta', sino una respuesta creativa (Joas, 1994).

Se han realizado diversos estudios sobre el tipo de conocimiento que utiliza el profesor en las situaciones de clase, delimitándolo en conocimiento de la materia, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, etc. (Shulman, 1986). Desde una perspectiva más global, la investigación sobre el conocimiento práctico del profesor analiza el conocimiento que el profesor tiene acerca de la enseñanza, descubriendo la complejidad del pensamiento en acción del profesor e ilustrando las características del conocimiento que el profesor utiliza para resolver los problemas mal definidos que se suceden en clase mediante el establecimiento de un conjunto de metas y acciones, pues el conocimiento que guía la práctica profesional es algo más que una mera acumulación de hechos proposicionales (Johnston, 1992; Moral, 1990, 1992).

Pérez Gómez (1987, 1988a), considera que el conocimiento práctico es personal, individual, y es útil para manejar la complejidad y la singularidad del aula y resolver los problemas que se le presentan. Para Clandinin (1986), es un conocimiento experiencial, cargado de valor propositivo y orientado a la práctica. Así, desde una perspectiva amplia, se entiende como un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza, producidas a partir de procesos de reflexión en la acción durante la experiencia docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones imprevistas que se producen (Bautista y Jiménez, 1991).

Para Clandinin y Connelly (1986), el conocimiento práctico-personal se compone de filosofías personales (conjunto de conocimientos, creencias y teorías implícitas que ha ido construyendo en su historia de vida), ritos (expresa aspectos relevantes de una filosofía que están unidos a significados profundos y ocultos), imágenes (formas sumativas de experiencias en las que ha existido una implicación afectiva del profesor, sirviendo para dar sentido a las situaciones que experimenta), unidades narrativas (expresa la unidad que se percibe en la vida de una persona, fraguada por confrontaciones continuas de sucesos), y ritmos (hábitos adquiridos o formas de actuar personales que permiten adaptarse a otros contextos y sentirlos como propios).

Elbaz (1981) habla de cinco orientaciones para explicar el desarrollo del conocimiento práctico: orientación situacional, social, personal, experiencial y teórica. Estos ámbitos de proyección son experimentados mediante tres estructuras básicas: A) reglas de la práctica, o enunciados breves que indican al profesor como comportarse en ciertas situaciones de la práctica docente, B) principios prácticos, procedentes de la experiencia personal y que llevan incorporados una finalidad. Su aplicación depende de la reflexión del docente durante la interacción, y C) imágenes, o representaciones mentales personales sobre cómo debe percibirse la buena enseñanza, las cuales son puntos de referencia de la práctica docente.

Schön (1983, 1987), al analizar el conocimiento práctico, distingue tres tipos de conocimiento:

- Conocimiento en la acción: es el que se encuentra consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas vinculados a la acción en el aula.
- La reflexión en la acción: condicionado por la inmediatez, los imprevistos de la acción y la complejidad de variables que de forma simultánea intervienen en los entornos interactivos de la enseñanza.
- Reflexión sobre la acción: es el tipo de conocimiento que evalúa el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, teniendo presente el contexto de enseñanza. Como señala Pérez Gómez (1988), es la reflexión sobre la representación o reconstrucción a posteriori de la propia acción, siendo considerado un conocimiento básico para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesor.

Schön (1983), contribuye a la búsqueda del conocimiento práctico de la enseñanza utilizando el término «conocimiento en acción» para describir el tipo de conocimiento que es inherente a una acción inteligente. Este conocimiento se construye a partir de la experiencia personal y profesional mediante un proceso constructivista que destaca Keney (1994). Para esta autora el desarrollo profesional del profesor es considerado un proceso de generación personal de teorías en la acción. El profesor, como cualquier otro profesional, no se limita a aplicar las teorías que recibe a través de distintas situaciones formativas, sino que construye sus propias teorías a través de su práctica. Por tanto, el desarrollo profesional es visto como un proceso de crecimiento personal y como un proceso de construcción de conocimiento práctico, que nunca permanece estático pues es algo sujeto al cambio personal del profesor (Clandinin, 1986; Clandinin y Connelly, 1986).

Hay que destacar, que este complejo y profundo conocimiento del profesor se genera y desarrolla a partir de un proceso reflexivo. Así, una importante línea sobre investigación en formación del profesorado centra su interés en fomentar el desarrollo del profesor considerándolo un práctico reflexivo para salvar el vacío existente entre la teoría y la práctica, entre la formación teórica recibida y la experiencia práctica que se va acumulando a lo largo del tiempo (Villar, 1995; Winitzky, 1992; Morine-Dershimer, 1989). El profesor reflexivo analiza sistemáticamente su propia enseñanza pues desea conocer y comprender el efecto que tienen sus acciones en el

grupo de estudiantes. Esta habilidad de reflexionar parece ser central para desarrollar una enseñanza efectiva y está siendo el foco de muchos programas de educación del profesor (Calderhead, 1989).

La experiencia del profesor es esencial para ir construyendo su conocimiento práctico acerca de la enseñanza, pero unida a esta idea de experiencia debe ir unida la idea de reflexión sobre las experiencias que se van teniendo a lo largo de la carrera profesional. El práctico reflexivo no construye su conocimiento realizando una simple acumulación de información que recoge a lo largo de sus años de experiencia, sino planteando procesos de reflexión y procesos de toma de conciencia para hacer suyas las experiencias que se suceden en el transcurso del tiempo (Richardson, 1990; Perkins, Simmons y Tishman, 1989). Así, el cambio que se produce en el profesor desde ser un profesor principiante a ser un profesor experto a lo largo del tiempo, es necesario considerarlo desde la construcción de su conocimiento práctico mediante la realización de procesos reflexivos (Frank, Fennema, Carpenter y Ansell, 1992).

4.2 El profesor como constructor de conocimiento

Los trabajos relacionados con el pensamiento del profesor han destacado el papel esencial del conocimiento del profesor como componente necesario para la realización de una enseñanza eficaz, apostando por promover un perfil de profesor como cualquier otro profesional que puede teorizar, interpretar y criticar su propia práctica. Sus estudios demuestran que los profesores no sólo toman decisiones y poseen un conocimiento acerca de la enseñanza que imparten, sino que son también capaces de generar conocimiento acerca de la enseñanza útil para construir un conocimiento base profesional (Leinhardt, 1989). Los profesores no son meros recipientes pasivos del conocimiento generado por investigadores. Ahora se reconoce el papel del profesor en la construcción de su propia práctica revalorizando su toma de decisiones diaria (Barnes, 1991). En el trabajo de Cochran-Smith y Lytle (1993), encontramos la idea de que aunque la investigación educativa pone un considerable énfasis sobre el desarrollo de un sistemático y riguroso cuerpo de conocimiento acerca de la enseñanza, poca atención se ha prestado al rol que los profesores podrían jugar en la generación de un conocimiento base profesional. Existe una falta significativa de participación del profesor en codificar cual es el conocimiento base para la enseñanza. Aquellos que realmente tienen acceso a la experiencia diaria de clase, tienen poco que decir en la investigación sobre la enseñanza.

Sin embargo, el conocimiento que el profesor tiene acumulado sobre la enseñanza está teniendo una gran importancia para propiciar este movimiento desregulador de la práctica docente, al ser legitimado como una propuesta para la generación del conocimiento base para la enseñanza (Escudero, 1992; Usher, 1996). Escudero (1992:105), considera que: «al decir que el profesor es un constructor de conocimiento, estamos elevando la categoría de su condición profesional, reservándole una parcela en el autogobierno de sus acciones y una autonomía en sus proyectos educativos y curriculares».

Montero Mesa (1997), indica que durante los 10 últimos años hemos realizado un considerable esfuerzo dirigido a investigar los pensamientos y conocimiento de los profesores/as con la intención, tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas y teorías que gobiernan la práctica profesional, como de identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento base para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Esto lleva, según Montero (1997), a entender a los profesores como

participantes activos e investigadores en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de su trabajo profesional de una manera más reflexiva. Los avances realizados en el estudio del conocimiento práctico del profesor nos han llevado a aceptar los siguientes planteamientos (Montero, 1997:75):

- "ahora interesa conocer, no sólo lo que pasa en un aula, sino porqué pasa y quien lo determina,
- ahora se trabaja con los formatos del conocimiento profesional: creencias, dilemas, teorías implícitas, concepciones, constructos, etc.,
- ahora se reconocen distintas maneras de referirse al conocimiento profesional e indagar sus significados: conocimiento práctico, personal y de oficio,
- ahora se examinan los procesos formativos desde la versión de sus protagonistas, teniendo en cuenta sus percepciones,
- ahora se reconceptualiza la enseñanza como una práctica compleja, incierta, singular y problemática, anclada en la historia previa, y
- ahora se navega en las aguas alternativas de la investigación cualitativa, dejándonos acariciar por sus propuestas metodológicas y su reconocimiento del papel de los prácticos para la construcción del conocimiento".

Debido a los planteamientos discutidos en el apartado anterior, sobre las dificultades por establecer una relación teoría-práctica, que consiga compaginar los planteamientos de racionalidad técnica y racionalidad práctica para establecer las bases epistemológicas del conocimiento acerca de la enseñanza, gran parte de la investigación realizada sobre formación del profesorado se ha dirigido a delimitar el conocimiento práctico del profesor intentando «oír la voz de los profesores (Elbaz, 1990; Pope y Denicolo, 1993). La polémica planteada por considerar la actuación del profesor una aplicación de teorías basadas en principios científicos o el ejercicio de una tarea artística y creativa, vuelve a ser el fundamento que origina actualmente el interrogarse acerca de la utilidad de los principios didácticos aplicados a la práctica incierta de la enseñanza (Laursen, 1994). La polémica surge cuando se plantea: ¿quién es el verdadero creador del conocimiento para la enseñanza?, el profesor que vive en el mundo real de la enseñanza o el científico investigador que esta alejado de ella. El científico, ¿crea realmente un conocimiento útil para el profesor?, el conocimiento, ¿es verdaderamente sugerente e interesante y puede ser realmente utilizado para mejorar su propia práctica cotidiana?:

- Hasta qué punto el conocimiento es claro y familiar para los profesores, o existe una gran divergencia entre este conocimiento y las teorías de uso de los profesores que practican la enseñanza (Louis y VanVelzen, 1989).
- Hasta qué punto el conocimiento es relevante, es decir hasta qué punto el nuevo conocimiento responde a los problemas de un amplio número de personas y se espera que contribuya de un modo significativo a la mejora de la práctica educativa (Hameyer, 1989).
- Hasta qué punto el conocimiento es útil y adaptable, es decir, aplicable o practicable por los profesores, indicándoles propuestas de qué hacer y cómo resolver las situaciones problemáticas que preocupan a los profesores (Louis, 1983; Louis y Dentler, 1988).

Ante estas dudas, se sitúa al profesor como constructor de un conocimiento particular y significativo, que no es derivado de la investigación ajena a su realidad, sino elaborado a partir de

ella misma. Bolívar (1995a:16) considera que «el tipo de conocimiento de/para la enseñanza en las últimas décadas se ha visto, seriamente convulsionado, cuando desde metodologías alternativas (práctica reflexiva, narrativa, hermenéutica, vida de los profesores, investigación del profesor, etc.) se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas), a reconocer un estatus propio del conocimiento del profesor; de un conocimiento formal, teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico-personal (que los profesores poseen)».

Hofer y Pintrich (1997), nos hablan de cómo se produce el desarrollo epistemológico de la teoría en los individuos adolescentes y adultos, utilizando para ello una serie de investigaciones realizadas sobre este tema. Estas investigaciones proporcionan distintos esquemas de referencia para examinar las características epistemológicas del pensamiento y las creencias. Las investigaciones que les sirven de referencia son las de Perry (1981), Belenky et al. (1986), Baxter Magolda (1992), King y Kitchener (1994), y Kuhn (1991). Como vemos, a partir del cuadro N° 2, donde quedan resumidas las aportaciones de los distintos autores acerca del desarrollo epistemológico de la teoría, se aprecian similitudes entre las que podemos destacar las siguientes: todos los modelos progresan desde lo sencillo a lo complejo, desde la certeza al relativismo, desde lo absoluto a lo contextual, desde una actitud pasiva de aceptación de la teoría a una actitud activa de construcción del conocimiento.

Desarrollo Intelectual (Perry)	Caminos de conocimiento (Belenky)	Reflexión epistemológica (Baxter y Magolda)	Juicio Reflexivo (King y Kitchener)	Razonamiento argumentativo (Kuhn)
Dualismo	Conocimiento absoluto	Conocimiento recibido	Pensamiento prerreflexivo	Absolutismo
Multiplicidad	Conocimiento transaccional	Conocimiento subjetivo	Pensamiento cuasireflexivo	Multiplicidad
Relativismo	Conocimiento independiente	Conocimiento de procedimiento	Pensamiento reflexivo	Evaluador
Compromiso con el relativismo	Conocimiento contextual	Conocimiento construido		

Cuadro N° 2: Modelos de desarrollo epistemológico (Hofer y Pintrich, 1997:92)

Pérez Gómez (1993, 1995), hace referencia a una serie de enfoques docentes que surgen al considerar la naturaleza y génesis del conocimiento práctico del profesor:

"a) El enfoque práctico-artesanal: La enseñanza es concebida como una actividad artesanal. El conocimiento sobre la enseñanza se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del

aprendiz. Existe una perspectiva conservadora del desarrollo profesional, proporcionando poca autonomía al profesor.

b) El enfoque técnico-academicista: Existe una diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, imponiéndose una obvia subordinación de éste a aquél. El conocimiento experto no surge, desde la práctica del docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más predecible y mecánica mejor. El docente, necesita el conocimiento experto transformado en competencias comportamentales, aquellas que requiere para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. La autonomía profesional no es mayor que la de cualquier operario de una cadena mecanizada.

c) El enfoque hermenéutico-reflexivo: La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados imprevisibles y cargada de conflictos. El docente es concebido como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar sabiduría, experiencia y creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran su vida en el aula. El conocimiento experto siempre está determinado por el contexto, y emerge desde el propio escenario incorporando factores sociales y políticos" (Pérez Gómez, 1993:25).

El enfoque hermenéutico-reflexivo permite concebir al profesor como aquel que posee un conocimiento propio que le permite analizar situaciones, tomar decisiones y actuar innovando su trabajo (Carlgren, 1990; Day, 1990; Hannay y Sellar, 1990). El profesor, no sólo toma decisiones desde la perspectiva de procesamiento de información, sino que a través de su teoría personal, redefine su actuación y reconstruye el curriculum para mejorar su práctica. El conocimiento práctico del profesor que le permite mejorar y transformar su actuación, se elabora mediante una «reflexión en y sobre la acción» (Schön, 1983), y es a partir de este planteamiento donde se puede establecer la epistemología de la práctica y donde podemos encontrar las bases del conocimiento profesional para la enseñanza. El "poder" del profesor se produce a través de la reflexión sobre su práctica, y en él se sustenta la base de generación del conocimiento para la enseñanza (Cochran-Smith y Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1994).

Por todo esto habría que preguntarse hasta qué punto el conocimiento producido por los investigadores ajenos a la práctica de la enseñanza es posible que sea utilizado por los profesores que construyen un conocimiento práctico personal en su contacto diario con la enseñanza. Hasta qué punto hay que romper con un conocimiento generado fuera de los límites escolares y utilizar el que es generado por los propios profesores (Bolívar, 1995).

Para responder a esta pregunta elaborada por Bolívar (1995a), utilizo el relación teoría/práctica propuesta por Cox (1996) (Figura Nº 1), el cual expone en primer lugar un modelo tradicional de entender la relación teoría/práctica y a continuación un modelo reinterpretado de entender esta relación.

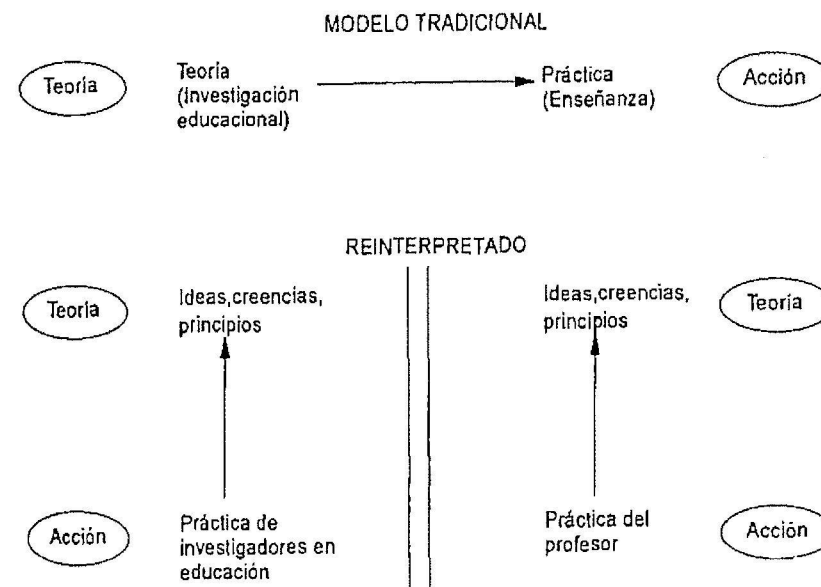


Figura Nº 1: Modelo reinterpretado de las relaciones entre la teoría y la práctica (Cox, 1996:157).

El modelo tradicional de relación teoría/práctica considera sin más que la teoría es la que fundamenta la práctica de la enseñanza. Pero esta relación es reinterpretada por Cox (1996) dando un papel esencial a la práctica, especialmente a la práctica generada a partir de la experiencia del profesor. Ahora, la teoría que fundamenta la enseñanza surge del análisis de la práctica atravesada a partir del sistema de creencias y principios del profesor como origen de toda teoría educativa. Para Cox (1996), mantienen un papel similar la investigación obtenida por los investigadores de la educación como la investigación obtenida por los profesores desde su práctica, pero mediatizada por el sistema de creencias que posee el profesor. Por tanto, una respuesta válida a la pregunta generada por Bolívar (1995), sería no admitir una teoría educacional transmitida y aplicada directamente a la práctica, sino una teoría mediatizada por un proceso de teorización interior que cada profesor realiza para descubrir su significado y su conexión real con el contexto particular donde debe aplicarla.

5. NUEVAS METÁFORAS PARA FUNDAMENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Una vez explicado el papel activo que el profesor representa en la construcción del conocimiento que le permite actuar en clase, innovando y transformando la enseñanza, esto lleva a cuestionar el tipo de formación que reciben actualmente los alumnos/as que se forman para llegar a ser futuros profesores/as. Los profesores deberían tener ocasiones en su curriculum formativo a

través de los planes de estudio de las distintas especialidades, para aprender a teorizar sobre los procesos instruccionales de clase y para hacer investigación sobre las acciones que influyen en su práctica (Barroso, 1987). Pero, aunque parece estar claro que la «reforma» de la educación del profesor es necesaria, no es aún considerada una línea prioritaria en la agenda para la reforma de la educación (LOGSE, 1990).

La formación de los profesores y los procesos de profesionalización de la enseñanza, tienen una larga historia de debates, determinados especialmente por dos hechos: a) la familiaridad con que cualquiera puede acercarse al mundo de la educación y dar su opinión, cualquiera se cree experto en educación capaz, no sólo de cuestionar la profesión, sino de tener ideas axiomáticas al respecto, y b) el estatus de la enseñanza posee el mismo estatus que los niños en la sociedad, y desde aquí, por asociación, los profesores tienen un estatus más bajo que los profesionales que trabajan con adultos. En suma, parece que la enseñanza y la escuela no son cuestiones muy serias que haya que dejar en manos de profesionales, como por ejemplo la medicina y las leyes, etc. (Reid, 1994).

Pero la formación del profesorado es una empresa desafiante, que últimamente está demandando una profunda revisión de sus principios básicos de funcionamiento. La discusión sobre los aspectos básicos y sobresalientes que conforman la formación de los profesores, encierra una gran problemática desde el momento en que es posible considerar al profesor un elemento activo, un pensador reflexivo, creador del conocimiento, generador de investigaciones que estimulan el desarrollo de su teoría personal acerca de la enseñanza, etc. Desde estas premisas, los modelos tradicionales de formación quedan atrás, en espera de que iniciemos un proceso de cambio de los programas de formación que se imparten en la actualidad (Moral, 1997), en espera de poder utilizar el conocimiento acerca de cómo asimila y pone en práctica el profesor la innovación y el cambio, y fundamentar en él la formación del profesorado, ya que según Medina (1995), es un elemento esencial para la construcción de conocimiento profesional.

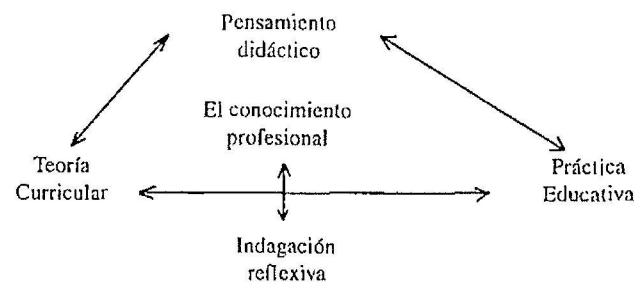


Figura Nº 2: Esquema representativo del proceso de construcción del conocimiento profesional (Medina, 1995:132).

Este libro, tiene como punto de partida los programas de formación de profesores basados en la reflexión y en la investigación. Considero que los planteamientos de estos programas de formación pueden dar pie a la modificación de nuestras estructuras tradicionales de funcionamiento. El análisis de sus características esenciales y de sus objetivos prioritarios, puede ser un instrumento de debate para ofrecer un tipo de formación más actual, renovado y ajustado al tipo de perfil que se intenta desarrollar actualmente en la profesión docente. A lo largo del libro se

realiza un análisis del tipo de contenido a trabajar en los cursos de formación del profesorado, así como los procesos cognitivos en los que los profesores deben introducirse para ser generadores de su propio conocimiento. Además, debido a que para conseguir alcanzar los objetivos reflexivos y de indagación en los profesores, es necesario apoyarse en una estructura adecuada que implique, tanto a la Universidad como al Centro Escolar, se analizan también estas cuestiones, y se explican los nuevos tipos de roles que deben ser planteados por los miembros de la Facultad, así como por los profesores de los Centros Escolares que quieran colaborar en el proceso de formación basado en la indagación y la reflexión.

Las estrategias reflexivas, el tipo de contenido, los procesos cognitivos y estructuras básicas de funcionamiento, etc., que quedan expresadas en este libro, son algunos de los aspectos que deberán ser analizados o discutidos con detenimiento si alguna institución dedicada a la formación del profesorado, intenta modificar sus principios tradicionales de acción. Cuando el profesor es concebido como un sujeto que toma por sí mismo decisiones, se reconoce que se mueve más allá de una ciega ejecución de una serie de prescripciones. La visión del profesor como un tomador de decisiones desafía los planteamientos de un conocimiento base singular que es indiscutible y empíricamente revelado, y se asume que la «buena enseñanza» en un «concepto disyuntivo», ya que existen muchos caminos para ser un buen profesor (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992). Lo que realmente importa es que el profesor aprenda a ser reflexivo e investigador sobre su práctica, pues esto le permitirá llegar a ser un verdadero profesional de la enseñanza (Bryant, 1996).

5.1 El profesor investigador.

5.1.1 Forma tradicional de entender la investigación para la formación del profesorado

La forma tradicional de concebir el desarrollo y la formación del profesor a través de la investigación se apoyaba en la idea de que el profesor era un mero ejecutor de las investigaciones elaboradas por agentes externos dedicados a investigar a los profesores y sus procesos de enseñanza. Actualmente, el profesor no es concebido como un agente pasivo asimilador de las propuestas de investigación externas, sino un agente activo directamente implicado en las actividades de investigación sobre su propia práctica, lo cual le permite un desarrollo profesional constante (MEC, 1989; Plan de Formación del Profesorado de Andalucía, 1996-97). El trabajo de Cochran-Smith y Lytle (1993), es básico para concebir al profesor como investigador, ya que establece una clara diferenciación entre el papel que el profesor ha jugado en la tradición de investigación acerca de la enseñanza, y el papel que ahora debe desempeñar para producir el cambio y la mejora de la calidad de la enseñanza que imparte.

A lo largo del tiempo el profesor ha sido generalmente objeto de estudio, ellos han sido investigados más que investigadores. Sin embargo, la investigación realizada sobre los procesos de pensamiento del profesor, ha reconocido que el conocimiento del profesor es un componente esencial para la enseñanza, destacando el rol del profesor como un profesional que puede teorizar, interpretar y criticar su propia práctica (Calderhead y Shorrock, 1997). La actuación del profesor no se reduce exclusivamente a la toma de decisiones sobre la base del conocimiento acerca de la enseñanza que poseen, sino que ahora se amplía al incorporar la idea de que el profesor tiene el «poder» de generar conocimiento acerca de la enseñanza, conocimiento útil para construir un conocimiento base profesional (Leinhardt, 1990). Los profesores no son meros

recipientes pasivos del conocimiento generado por profesionales de la investigación, sino que son agentes activos en la construcción del conocimiento que guía su práctica diaria en clase.

Pero aunque esta idea parece ser parcialmente asumida por administradores, políticos e investigadores educativos, existe una significativa falta de participación de los profesores en la codificación del conocimiento base para la enseñanza y en la identificación de los planes o agendas de investigación de su actividad profesional. Cochran-Smith y Lytle (1993), consideran que aquellos que realmente se implican en la experiencia diaria de clase, tienen poco acceso a ofrecer su conocimiento como una parte esencial de la literatura sobre la enseñanza. Cochran-Smith y Lytle (1990), llegan a titular uno de sus trabajos como: «La investigación sobre la enseñanza y el profesor investigador: el uso que divide». Así, aunque es cierto que la investigación sobre el profesor y la enseñanza es esencial para construir un conocimiento base generalizable y expresado en principios de funcionamiento que mejoran la actuación del profesor, el profesor sin necesidad de expresar principios de actuación generalizables a través de su investigación personal, puede mejorar su actuación analizando su teoría personal y práctica acerca de la enseñanza. Además, a través de la investigación que él genera de forma intencionada desde el contexto particular que lo determina, puede llegar a comprender y asimilar los resultados de la investigación elaborada por investigadores especialistas que en un principio pueden ser vistos como ajenos a su realidad, consiguiendo superar esta división entre investigación construida de forma externa y la generada de forma interna por parte del profesor.

5.1.2 La investigación sobre la enseñanza y la investigación del profesor.

La investigación realizada por el profesor no tiene un lugar tan legítimo como la elaborada por los investigadores que utilizan una serie de modelos de investigación comprobados en la tradición. Pero, desde la perspectiva de Cochran-Smith y Lytle (1990, 1993), se puede considerar que la investigación del profesor constituye otra forma legítima de conocimiento formal acerca de la enseñanza, aunque no haya sido totalmente reconocida por la comunidad académica, debido a que existen problemas como los relativos a la generalización y el esquema teórico de referencia para elaborar conocimiento desde la investigación del profesor, que impiden que sea aceptada como una forma de investigación para la generación del conocimiento de la enseñanza.

- Problemas de generalización del conocimiento.

Debido a los problemas de generalización del conocimiento elaborado por los profesores a partir del análisis de su propia práctica, es por lo que se considera que este tipo de investigación no posee el mismo valor que el elaborado a través de un paradigma positivista. Pero, como ya hemos señalado anteriormente, los modelos interpretativos y críticos para el estudio de la enseñanza superan una visión reduccionista basada en un modelo empírico para aprisionar el conocimiento de la enseñanza.

Los modelos interpretativos y críticos consideran que las leyes generales formuladas desde el paradigma positivista no son útiles para comprender el fenómeno educacional. Las generalizaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje son por definición libres de contexto (Cuba y Lincoln (1982). Así, para autores como Goetz y Lecompte (1988), es imposible imaginar cualquier conducta que no esté mediatizada por el contexto en el que ocurre. Por tanto, más que intentar descubrir leyes acerca de cómo trabajar en casos genéricos, ahora interesa conocer cómo y porqué las cosas son dentro de un contexto particular.

- Esquema teórico de referencia para realizar la investigación

Las críticas realizadas a la propuesta de considerar la investigación del profesor como instrumento de creación del conocimiento esencial para la práctica de la enseñanza, también hacen referencia a las cuestiones relativas a cuál es la teoría que fundamenta la investigación del profesor. Esto lleva a plantearse el tema de la importancia que poseen las teorías prácticas y personales de los profesores acerca de la enseñanza.

La realidad parece demostrar que la teoría transmitida como contenidos y principios que regulan la práctica de la enseñanza tiene poca influencia en las vidas profesionales de los profesores Cox, 1996; Eraut, 1994). Esto es un indicativo de los impedimentos reales que se suceden en el ambiente de clase al intentar establecer la prioridad de los principios teóricos derivados de la investigación, especialmente, como señala O'Hanlon (1993), porque muchos profesores cuestionan la eficacia de usar la teoría en su trabajo diario, ya que el primer criterio que los profesores utilizan para valorar una teoría es la de cuestionar su utilidad real en la práctica. Lo cierto es que, muchas de las teorías construidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje no son útiles para todos los profesionales de la educación, debido a que la mayoría de las teorías son meramente descriptivas con pocas implicaciones para la práctica.

Por tanto, frente a los principios teóricos derivados de la investigación, hay que destacar que el profesor posee una teoría personal que ha ido elaborando a lo largo del tiempo y que es esencialmente útil y práctica para dar significado a su trabajo diario. Según Cox (1996), estas teorías personales son las que permiten elaborar una nueva relación entre la teoría y la práctica, olvidando los moldes tradicionales para comprender que la práctica y la teoría de la investigación educativa es transformada por la práctica y la teoría del profesor que elabora en su contacto diario con la enseñanza. Por tanto, parece esencial que se profundice en el conocimiento acerca de cómo y cuándo la teoría acerca de la enseñanza se construye y es usada para fundamentar y apoyar las acciones cotidianas que se suceden en clase (Hayon, 1990).

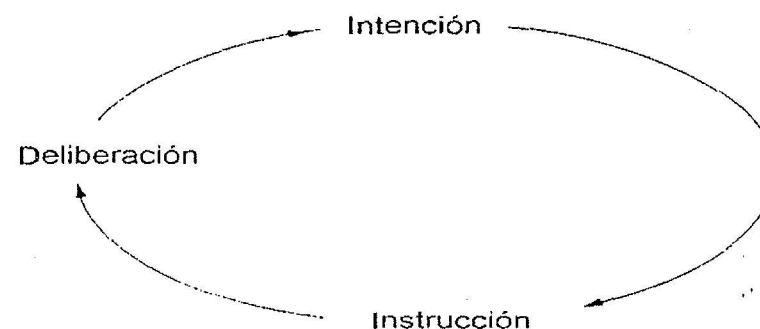


Figura Nº 3: Modelo de razonamiento pedagógico inicial (Bennet, Carré y Dunne, 1993:217)

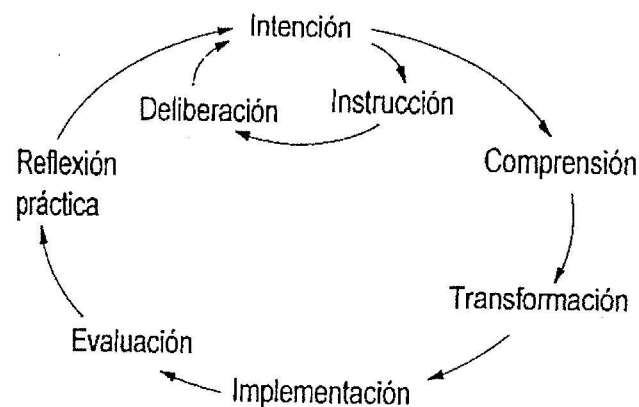


Figura N° 4: Un segundo modelo de razonamiento pedagógico más complejo (Bennett, Carré y Dunne, 1993:218).

Las cuestiones referidas a la forma en que es construido el conocimiento acerca de la enseñanza están en estrecha relación con el tema dedicado al desarrollo de un conocimiento profesional (Elbaz, 1990; Hayon, 1990; Aspland y Brown, 1993). Cuando el profesor se hace preguntas del tipo: ¿Cuál es el propósito de mi enseñanza?, ¿Qué medios son necesarios para alcanzar este propósito?, etc., se están haciendo preguntas dedicadas a generar y profundizar en un conocimiento profesional (Smyth, 1989). Para resolver preguntas de este tipo se debe realizar una indagación sistemática a partir de la experiencia, intentando establecer algunas generalizaciones acerca de ella y examinando estas generalizaciones para determinar la exactitud de los fundamentos que nos ayudan a comprender lo que ha ocurrido. Por tanto, el profesor aprende de su propia actuación, descubriendo las acciones que se repiten y los valores ocultos que subyacen en su práctica, las experiencias personales y características inconscientes en las que se basan. Si el profesor no ha tenido tiempo de examinar los principios ocultos que sustentan sus acciones, debe intentar hacerlos explícitos y visibles para alcanzar una comprensión mayor de su actuación.

El profesor necesita trabajar desde una teoría explícita más que implícita. Sin una orientación explícita y personal las acciones son vulnerables, fácilmente modificadas y reducidas a la imitación de patrones estándares. Cuando la teoría se hace explícita, el profesor tiene una mayor oportunidad para desarrollar una teoría personal de la profesión de la enseñanza (Day, 1990).

Para explicar el proceso de construcción del conocimiento desde la indagación sobre la práctica utilizo los gráficos de razonamiento pedagógico de Bennett, Carré y Dunne (1993). El profesor comienza a comprender la teoría que fundamenta su acción a partir de una reflexión personal y de reflexiones compartidas con colegas. El proceso de reflexión consiste en la formulación de hipótesis personales acerca de la enseñanza y la verificación de esas hipótesis, que lleva a una confirmación, modificación o rechazo de la teoría que se cuestiona como principio básico donde se apoya la práctica (Villar, 1992). El proceso debería ser visto como un ciclo perpetuo de etapas las cuales están en continuo movimiento. Las distintas etapas se suceden cíclicamente para permitir una renovación de la práctica profesional a través de una evaluación personal constante y de un proceso de teorización constante sobre la acción (Calderhead, 1988). El proceso avanza

desde un modelo de razonamiento simple a un modelo de razonamiento complejo (Bennett, Carré y Dunne, 1993) (Figuras N° 3 y 4). Es a partir de este planteamiento donde debemos establecer la epistemología de la práctica y donde podemos encontrar las bases del conocimiento profesional para la enseñanza.

5.1.3 El profesor investigador

El término profesor investigador se ha usado como una clase de paraguas que describe un amplio rango de actividades que provienen del ámbito y noción de la investigación acción. La aparición de la investigación del profesorado en el ámbito educativo, definida por Stenhouse (1985), como una «sistemática indagación de crítica personal», tiene un efecto democratizador, pues con ella se llega a plantear que no son sólo los investigadores de las instituciones y de la universidad los dedicados a elaborar investigaciones, son también los profesores, desde la realidad cotidiana de sus clases y desde los contextos particulares de sus escuelas, los que pueden aportar datos significativos a la investigación educativa, además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de la práctica profesional (Gimeno, 1983; Posch, 1996). Elliott (1990, 1993) estimula a los profesores a que se impliquen en procesos de investigación, pues a través de la propia investigación, los profesores pueden mejorar su práctica y llegar a una toma de decisión personal y autónoma. La investigación del profesor además es vista como una ruta para la emancipación del profesor (Kemmis, 1996). Carr y Kemmis (1988), desde la perspectiva de la teoría social crítica, enfatizan la función liberadora de la investigación del profesor, en la búsqueda de una sociedad más democrática y más participativa.

Las ventajas de utilizar un proceso de indagación y de investigación para la formación del profesorado han sido destacadas por la mayoría de los investigadores dedicados al tema de la formación del profesorado (Zeichner y Tabachnick, 1991; Maher, 1991). Los proyectos de investigación-acción (Gore y Zeichner, 1991; Altricher, Posch y Somekh, 1995) y de investigación colaborativa (Oja y Smulyan, 1989; Villar, 1992; Bartolomé y Anguera, 1990), han sido utilizados como estrategias de formación del profesorado, especialmente en las fases de formación permanente, aunque también han sido aplicadas en la fase de formación inicial (Nofke y Brennan, 1991), en concreto en situaciones en las que los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores tienen acceso a practicar directamente en el contexto escolar.

Cochran-Smith y Lytle (1993), definen la investigación del profesor como una indagación sistemática e intencional por parte de los profesores acerca de su propia escuela y del trabajo de clase:

- Por sistemático se entiende un camino ordenado de reunir y recoger información, experiencias documentadas dentro y fuera de la clase, así como información relativa a pensamientos y creencias que no tienen una aparente expresión material.
- Por intencional nos referimos a que es una actividad planificada más que espontánea. El énfasis puesto en esta característica intencional de la investigación guarda una estrecha relación con la idea de aprender deliberadamente de la investigación, así cualquier actividad en clase debería ser para el profesor una propuesta de indagación que le permitiera un descubrimiento personal para dar sentido a su experiencia.
- La investigación además es considerada una actividad social y constructiva. La investigación no sólo proporciona piezas separadas de datos y resultados que informan sobre actividades particulares de cada profesor individual en clase, sino que son piezas que informan a todos los

profesores que renlizan investigación, y aunque en un principio no haya intención de generalización, pueden llegar a hacerse relevantes para una gran variedad de contextos y ser aplicadas para mejorar la práctica de la escuela en su totalidad.

Los comentaristas relacionados con el tema de la investigación acción, parecen acordar que el origen de la investigación acción se produce a partir de la obra de Kurt Lewin (1948), relativa a la teoría del cambio en la organización formal. El modelo de Lewin de investigación acción se basa en un ciclo en espiral de descubrimiento conceptual, donde se sitúan actividades como la planificación, la acción y la evaluación. Según Webb (1996), el efecto esencial del trabajo de Lewin (1948), orientado a elaborar proyectos para la integración y la justicia social, consiste en destacar que la investigación debe tener esencialmente un efecto práctico sobre la realidad para modificarla y mejorarla. Sus proyectos de investigación, con una tendencia eminentemente práctica, fueron más tarde desarrollados por Elliott (1990), con una propuesta que progresa en una serie de ciclos en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. Esta empresa, eminentemente práctica, se enriquece más tarde con la teoría crítica, en particular con el trabajo de Carr y Kemmis (1988).

Carr y Kemmis (1988), entienden la investigación acción como una forma de indagación colectiva y reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de su propia práctica social o educacional, así como para comprender esas prácticas en contextos particulares. En esta aproximación la investigación acción se produce sólo cuando es colaborativa, lo cual supone una acción examinada críticamente por los miembros del grupo, un examen que está basado fundamentalmente en la aplicación de procesos de reflexión sobre la práctica.

Además de establecer una relación entre conceptos como la investigación y la colaboración, los términos 'investigación acción' y 'práctica reflexiva' quedan estrechamente relacionados como señalan las investigaciones de Carr y Kemmis (1988), Tabachnick y Zeichner (1991), Elliott (1993), Bryant (1996), etc. La práctica reflexiva es ahora considerada una clave para el desarrollo profesional, en muchos ámbitos, no sólo en el ámbito educativo (Braut, 1994). El trabajo de Schön (1983, 1987), explorando los procesos de 'reflexión en la acción' establece una estrecha relación entre la investigación y la reflexión. Bryant (1996), proporciona una definición de investigación acción a partir de una propuesta reflexiva, considerando que la investigación acción es vista como una forma de indagación práctica caracterizada por una reflexión personal de ciclos en espiral de planificación, actuación, observación, reflexión. La acción es esencialmente arriesgada, pero es retrospectivamente guiada por la pasada reflexión sobre la cual se elaboran y modifican los planes de acción. Hall (1996), nos habla de la tensión dialéctica existente en los proyectos de investigación-acción entre la reflexión y la acción, ya que cada una informa a la otra permitiendo un proceso de cambio planificado.

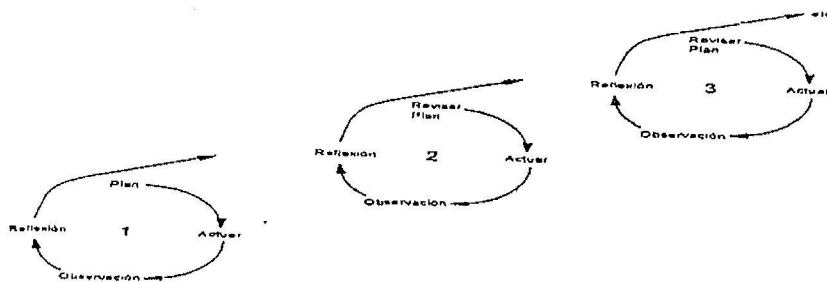


Figura N° 5: Ciclos en espiral de investigación acción (Zuber-Skerrit, 1996:95).

Según Kemmis (1996), la investigación acción educacional permite dar el control sobre el proceso de la reforma educacional a aquellos que están realmente implicados en la acción. La extensión en la cual esto ocurre puede variar, produciendo tres variantes de investigación acción Carr y kemmis (1988):

1. **Investigación acción técnica.** Se identifica con la búsqueda de una práctica efectiva y suele venir determinada por un agente externo que promueve la investigación entre los miembros de un centro.

2. **La investigación acción práctica.** Se dirige a la mejora de la comprensión y la acción del práctico, aunque no se plantea cuestiones más allá de la mejora de la práctica de los participantes en el proyecto de investigación.

3. **La investigación acción emancipatoria.** Surge desde el propósito de los miembros de un centro, los cuales adoptan un compromiso y una responsabilidad para buscar una emancipación liberadora de los dictados irracionales y los hábitos burocráticos.

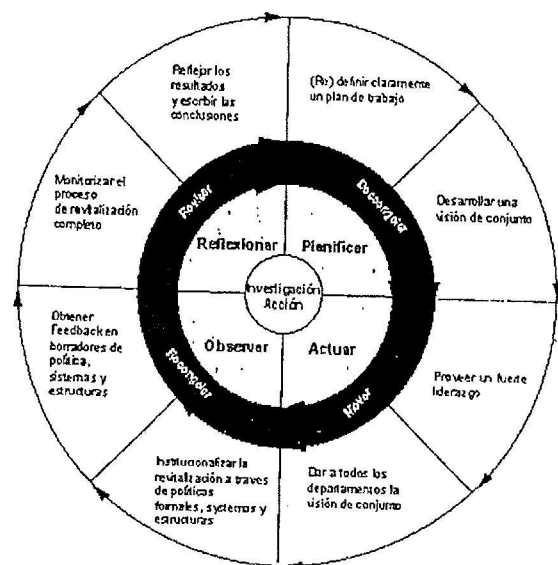
Estos tres enfoques quedan resumizados por Zuber-Skerrit (1996) en el siguiente cuadro:

Tipo de investigación acción	Propósitos	Rol del facilitador	Relaciones entre el facilitador y los participantes
1. Técnica	Efectividad/ eficacia de la práctica educacional Desarrollo profesional	"Experto" desde fuera	Los prácticos dependen del facilitador experto
2. Práctica	Como la (1), pero además alcanzando la comprensión del práctico Transformación Toma de conciencia	Rol socrático estimulando la participación y la reflexión personal	Cooperación (procesos de consulta)
3. Emancipatoria	Como la (2), pero además propiciando emancipación desde los dictados de la tradición. Crítica a los sistemas burocráticos. Transformación de la organización y del sistema educativo	Rol de moderador del proceso (la responsabilidad es compartida igualmente por todos los participantes).	Colaboración

Cuadro 3: Tipos de investigación acción y sus principales características (Zuber-Skerritt, 1996:4).

La investigación acción «técnica» tienen como propósito mejorar la efectividad de la práctica educacional, así el práctico depende de las recomendaciones proporcionadas por el investigador que es visto como un facilitador. La investigación acción «práctica», además de estar dirigida a la mejora de la efectividad tienen como propósito que el práctico desarrolle una comprensión personal de su actuación que le permita un desarrollo profesional constante; en este caso el rol del investigador es un rol socrático que estimula la reflexión sobre la práctica. Finalmente la investigación acción es «emancipatoria» cuando el propósito no es solamente la mejora técnica y la mejora de la comprensión del práctico, sino que también trabaja la transformación y el cambio de la organización dentro de los límites y condiciones existentes.

Para Argyris (1993), el propósito de cualquier proyecto de investigación acción es conseguir la mejora, la innovación y el cambio, tanto de la práctica cotidiana del práctico como de la práctica de la organización donde está inmerso el práctico. Es así que la investigación acción queda establecida como un modelo de investigación educacional apropiado para el estudio del desarrollo profesional y el desarrollo de las organizaciones, especialmente cuando se considera la vertiente de investigación acción emancipatoria o crítica (Zuber-Skerritt, 1996).



- ☐ Modelo de Investigación Acción
- ☒ Modelo de Fuerzas de Campo
- ☐ Modelo de Alineamiento de Tareas

Figura N° 6: Un modelo de investigación acción emancipatoria para el cambio organizacional (Zuber-Skerritt, 1996:99).

Zuber-Skerritt (1996), define la investigación acción emancipatoria como una indagación colaborativa, crítica y personal, que tiene como propósito no sólo la mejora técnica y práctica del profesor y la toma de conciencia del profesor acerca de su práctica, sino además el propósito de cambiar el sistema en sí mismo o aquellas condiciones las cuales impiden la deseada mejora de la organización. El proceso en que se introducen para llevar a cabo la investigación acción emancipatoria sigue el proceso cíclico de planificación de estrategia, acción de la estrategia planificada, observación de la aplicación de la estrategia, y crítica y reflexión sobre la ejecución de la estrategia. Este modelo cíclico de investigación acción se acompaña de un «modelo de fuerzas de campo», donde se expresan los intentos por «desecongelar» y mover al grupo en los procesos de investigación, y un «modelo de alineamiento de tareas» que indica el tipo de tareas concretas que se deben de ir llevando a cabo, de forma sucesiva, en los procesos para activar al grupo y conseguir la investigación acción emancipatoria.

La investigación acción emancipatoria también permite o tiene como propósito dar más poder a los participantes para que alcancen una toma de conciencia y una confianza en su habilidad para crear una teoría fundamentada a partir de su propia realidad (O'Halon, 1996), una teoría fundamentada en la experiencia y en la práctica para la solución de complejos problemas en situaciones totalmente nuevas, colaborando en equipos como «comunidades de investigación» (Cochran-Smith y Lytle (1993). Aunque cada individuo es un científico que contribuye con su propia perspectiva, existe una comunidad no jerárquica fundamentada en el grupo, donde se trabajan procesos de redefinición y reestructuración a través de la reflexión colectiva sobre la práctica (Richards, 1996).

Los prácticos tienen que implicarse en la investigación acción, no sólo para usarla como herramienta de acción social, sino porque su participación los hace más conscientes de la necesidad de un programa de acción e implicarse más activamente y personalmente en los procesos de cambio (McTaggart, 1996). Solamente a través de la participación en la planificación y en la implementación de las nuevas prácticas, y la observación y análisis de sus efectos, los profesores podrán aceptar y usar los descubrimientos de la investigación para la mejora de su práctica y la mejora de la institución escolar donde trabajan (Zuber-Skerritt, 1996).

Respecto al maliz colaborador que se aprecia en la mayoría de las propuestas de investigación acción, según Hall (1996), una vez que la investigación educacional es localizada en una comunidad implica reconocer que la investigación educativa es una práctica social, como un antídoto a la visión aceptada desde siempre de que la investigación es algo individualista. Ver la investigación como una práctica social fuerza a reconocer que la investigación no es una simple cuestión de aplicar una serie de métodos transcendentales, sino más bien la puesta en práctica de una estrategia legitimada por la comunidad para solucionar sus propios problemas.

Oja y Simulyan (1989), nos hablan de un tipo de investigación acción llamado «investigación-acción colaborativa», el cual supone el trabajo colaborativo, no sólo entre los miembros de la comunidad escolar, sino que es un modelo de investigación que establece una relación estrecha entre los profesores de un centro, y los administradores y el personal de la universidad. Las metas de los proyectos de investigación acción son compartidas por los miembros de la administración, los miembros de la universidad y los miembros del centro, y tienen como fundamento el conseguir la mejora de la práctica del centro, contribuyendo al desarrollo del personal a la vez que a la elaboración de la teoría educativa.

5.2 El profesor reflexivo

5.2.1 La reflexión: Pieza clave para conceptualizar la formación del profesorado

Desde los límites de la racionalidad técnica, se descubre la importancia de que el profesor conozca como reflexionar sobre su trabajo y dar un sentido personal a éste (Bryant, 1996). El profesor debe reconocer las consecuencias de su trabajo, para que pueda alcanzar una decisión deliberada y consciente, que le lleve finalmente a considerar las implicaciones políticas y morales de su actuación (Kemmis, 1996). Así, el profesor tanto en su proceso de formación como en su desarrollo profesional, debe ser estimulado a una práctica reflexiva constante, que le permita tener el poder y la autonomía suficiente para no asumir sin más las propuestas curriculares e instructivas externas (Zeichner y Liston, 1996; De Vicente, 1995; Villar, 1995a).

Aunque la reflexión no es considerada un paradigma de modo exclusivo (Richardson, 1990; Grimmett, Mackinnon, Erickson y Riecken, 1990), y es considerada un enfoque más dentro de la orientación práctica para la formación del profesorado (Pérez Gómez, 1992), como señala Marcelo (1994) no existe un concepto que se utilice actualmente con mayor frecuencia en la formación de profesores que el concepto REFLEXIÓN. Se ha popularizado tanto, que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación que no incluyan este concepto como elemento estructurador de los programas de formación de profesores. Por eso, aunque no sea entendida como un paradigma u orientación conceptual definida, pasamos a identificarla con más detenimiento.

Durante la última década, el eslogan de «práctica reflexiva» ha sido utilizado por los profesores, por los educadores de profesores, y por los investigadores educacionales de todo el mundo (Zeichner, 1996). Este movimiento internacional en la educación del profesor ha sido una reacción en contra a: a) la visión del profesor como un técnico que lleva a cabo soluciones elaboradas externamente para resolver los problemas diarios con los que se enfrenta, b) los planteamientos de reforma educativa que suponen que el profesor puede ejecutar, sin más, las propuestas y los programas innovadores ideados o formulados por agentes externos (Toml, 1996), c) la visión del profesor como consumidor del conocimiento curricular (Paris, 1993).

Basándose en la idea de que el profesor es un práctico reflexivo, se asume que el profesor puede resolver por él mismo los problemas relacionados con la práctica educativa. El movimiento de práctica reflexiva implica reconocer al profesor en un papel activo de formulación de los propósitos y fines de su trabajo, de examen de sus propios valores y suposiciones, de desarrollo del currículum y de reforma de la escuela (Reid 1994). La reflexión también significa reconocer que la generación del nuevo conocimiento acerca de la enseñanza, no es una propiedad exclusiva de los colegas de la Universidad o de los investigadores educativos. Es reconocer que el profesor tiene ideas, creencias, y teorías que pueden contribuir a mejorar la enseñanza de todos los profesores.

Pero aunque el planteamiento de que el profesor es capaz de generar un conocimiento a partir de la reflexión, es esencial para la práctica de la enseñanza, la mayoría de los Centros escolares no prestan atención a estos descubrimientos, ignorando el conocimiento y la experiencia de los profesores de su escuela, utilizando modelos de reforma de la escuela generados por investigadores que dan soluciones externas a los problemas internos. Las escuelas siguen considerando que la clave para mejorar su enseñanza es utilizar procedimientos definidos correctamente para que los profesores los sigan al pie de la letra, más que desarrollar las capacidades de reflexión de los profesores que les permita hacer juicios complejos sobre la base de una mayor comprensión de los hechos educativos (Darling-Hammond, 1994).

La reflexión como un eslogan para la reforma educacional también significa reconocer que los procesos de aprendizaje para la enseñanza continúan a través de toda la carrera profesional. Así, se reconoce que un buen programa de educación del profesor no es sólo el que prepara para comenzar a enseñar, sino aquel que se compromete con internalizar la disposición y la habilidad para analizar la enseñanza y mejorarla a lo largo de su profesión, es decir, aquel que consigue que los alumnos se comprometan con su propio desarrollo profesional.

5.2.2 Delimitación conceptual del término reflexión

Frente a la explosión del interés por la idea del profesor como un práctico reflexivo, existe una gran confusión acerca de qué significado tiene el término «reflexión» (Moral, 1997a). Aunque los que promueven el eslogan de la reflexión parecen compartir ciertas metas acerca del rol activo del profesor en la reforma de la escuela y en la determinación de la naturaleza de su propio trabajo, presentan diferencias en la forma de concebir la enseñanza, el aprendizaje, la escuela y el orden social. Por tanto, como señala Calderhead (1989), para que la reflexión pueda ser utilizada como instrumento de reforma y de innovación, debería de existir un compromiso para intentar dar una versión definitiva de lo que significa una práctica reflexiva en enseñanza. A continuación hablamos de una serie de ideas, que pueden aclarar algunas de las confusiones que conlleva la definición del término «reflexión».

- Acción rutinaria frente acción reflexiva.

De acuerdo con Munby y Russell (1990), para Dewey el proceso de reflexión para los profesores comienza cuando la experiencia se torna difícil y surge algún acontecimiento problemático que no puede ser resuelto inmediatamente. Los profesores experimentan una incertidumbre que les hace volver atrás y analizar su experiencia, durante la acción o después de la acción. A partir de estos planteamientos, Dewey (1933), establece la distinción entre acción rutinaria y acción reflexiva. La acción rutinaria es guiada por la tradición y la autoridad, es una acción asumida por los miembros de una comunidad escolar, establecida mediante un código colectivo para solucionar los problemas y alcanzar las metas de una forma determinada. La práctica de la enseñanza es percibida como algo no problemático, lo cual impide reconocer y experimentar puntos de vista alternativos. Esta acción rutinaria, implica además una acción rápida, instantánea, con poca deliberación, como destaca Eraut (1994), haciendo referencia a la relación entre velocidad en el proceso cognitivo y modo de pensamiento (Cuadro N° 4).

Velocidad			
Análisis	Reconocimiento al instante	Interpretación rápida	Análisis deliberativo
Decisión	Respuesta al instante	Decisión rápida	Decisiones deliberativas
Acción	Acción rutinaria y no reflexiva	Acción dirigida por la reflexión	Acción seguida de un período de deliberación

Cuadro N° 4: Relación entre velocidad en la cognición y tipo de proceso cognitivo (Eraut, 1994: 149).

Al concebir la enseñanza como una acción rutinaria, los profesores pueden ser formados desde perspectivas en donde no aparece la reflexión sobre la práctica, donde se acepta la realidad diaria de la escuela sin más y en donde se favorece el atender fundamentalmente a la búsqueda de los medios más efectivos para resolver problemas utilizando el código colectivo ya definido con anterioridad por los miembros de la escuela. De esta manera, los profesores pierden el sentido y propósito de su trabajo, comenzando a ser meros agentes de otros, y olvidando que existen muchos caminos para resolver los problemas (Chorao, 1994). Desde esta acción rutinaria que requiere una rápida reflexión, o casi ninguna reflexión, se propone como alternativa un proceso de teorización que requiere implicarse en una reflexión profunda y amplia "en la acción" y "sobre la acción" (Zeichner y Liston, 1996).

Greene, (1986) considera que la «acción reflexiva» debe ser una cuestión activa que implica una persistente y cuidadosa consideración de las teorías y creencias que fundamentan la práctica. Para este autor, la reflexión no puede ser reducida a un proceso donde quedan establecidos claramente los elementos o pasos que hay que dar para alcanzar el grado de reflexión adecuado. Más que un procedimiento para resolver los problemas, hay que ver la reflexión desde una perspectiva holística para responder a los problemas educativos. Así, la acción reflexiva implica algo más que un proceso lógico y racional de resolver los problemas, pues también implica, intuición, emoción y «pasión», y esto es algo que no se puede reducir a una serie de técnicas para que el profesor las use.

Distintos autores han reconocido la importancia de una serie de actitudes como elementos clave de una acción reflexiva:

- **Mente abierta:** Valli (1993), habla de poseer una mente abierta para poder reconocer otras perspectivas. Se destaca la importancia de percibir posibles alternativas y de poder aprender de los errores (Bramald, et al, 1994). Los profesores que tienen una mente abierta son capaces de examinar la racionalidad en que descansa su acción y buscar la evidencia conflictiva, preguntándose por el porqué de su acción. Activan su sistema de creencias buscando las debilidades que pueden ser mejoradas a partir de distintos puntos de vista y perspectivas.

- **Responsabilidad:** Pollard y Tann, (1987), consideran que la actitud de responsabilidad es una condición de la acción reflexiva, pues implica una consideración de las consecuencias que tienen las acciones. El profesor responsable se cuestiona lo que está haciendo y por qué lo está haciendo de una forma determinada, mas allá de las cuestiones de inmediata utilidad.

- **Aprender de cualquier situación:** La actitud para examinar tus propias suposiciones y creencias, así como el resultado de las acciones, desde una actitud de aprendizaje desde cualquier situación (Zeichner y Liston, 1996).

El poseer estas tres actitudes, junto con las habilidades de indagación, observación y análisis, es lo que lleva a definir al profesor reflexivo. La reflexión nos emancipa desde la acción meramente impulsiva y rutinaria, nos dispone a dirigir nuestras acciones teniendo en cuenta los planes y los fines establecidos, y nos dispone a tomar consciencia de qué es lo que estamos haciendo cuando actuamos (Hall, 1996; Winter, 1996). Pero conocer qué es lo que estamos haciendo cuando actuamos, no nos asegura que alcancemos un éxito seguro en nuestras acciones. Los profesores reflexivos no son «héroes», sino que son profesores que sencillamente aceptan un compromiso hacia la indagación sobre su actuación, a aprender de sus fallos, a poseer una mente abierta, y una responsabilidad hacia el aprendizaje desde cualquier situación de enseñanza (Zeichner y Liston, 1996).

- Reflexión «sobre la acción» y reflexión «en la acción»

Otro pensador influyente en el movimiento de práctica reflexiva ha sido Schön con su libro «El Práctico Reflexivo» (1983). Con la obra de Schön se alcanza una crítica a la racionalidad técnica que domina la práctica profesional a través de la mayor parte del siglo 20. De acuerdo con Schön, la reflexión debe ser entendida a partir de dos esquemas temporales. Primero, la reflexión puede ocurrir antes y después de la acción, elaborando el concepto de reflexión sobre la acción y en la acción. La reflexión sobre la acción en la enseñanza ocurre en los momentos de planificación y de revisión final de lo acontecido a lo largo del proceso instructivo. Existe otro proceso reflexivo que es realizado en el mismo momento en que se realiza la acción, que es llamado reflexión en la acción.

Reflexión rápida	Reflexión en la acción inmediata y automática
Volver atrás	Reflexión en la acción consciente
Revisar	Reflexión sobre la acción poco formal en un período particular de tiempo
Investigar largo de tiempo	Reflexión sobre la acción más sistemática en un período
Teorizar e investigar	Una reflexión sobre la acción prolongada para elaborar teorías públicas y académicas

Cuadro N° 5: Dimensiones de reflexión (Zeichner y Liston, 1996:47).

Estos conceptos de «reflexión en y sobre la acción» están fundamentados en una visión del conocimiento y la comprensión de la teoría y la práctica que son diferentes de la forma tradicional que domina el discurso en educación. En la visión tradicional de racionalidad técnica para aproximarse a concebir la enseñanza, la separación entre la teoría y la práctica son evidentes. Las teorías son elaboradas y generadas exclusivamente en la Universidad y en los Centros de Desarrollo e Investigación; la práctica sólo existe en la Escuela. El trabajo del profesor, de acuerdo con esta perspectiva, reside en aplicar la teoría de la Universidad a la práctica de la Escuela. Por lo tanto, el conocimiento subyacente a la práctica, o el conocimiento en la acción, carece de interés desde esta perspectiva tradicional. Pero como Schön (1983) argumenta, la aplicación de la investigación externa al mundo de la práctica profesional no suele ayudar ni facilitar el trabajo de los prácticos para resolver los problemas cotidianos con los que se enfrentan diariamente. El conocimiento que es realmente útil para el profesor, es el que él elabora de forma personal a partir de

una reflexión en la acción a lo largo del tiempo, en una reflexión acerca de cómo enseña, qué significa para él la enseñanza, etc. La práctica de la mayoría de los profesores es el resultado de alguna teoría, ya sea esta teoría personal e implícita, o reconocida y fundamentada.

Para Schön (1983), lo realmente importante es el proceso de teorización que él supone en los profesores cuando se enfrentan a la enseñanza y a la resolución de los problemas diarios de clase, especialmente cuando comprueban un vacío entre sus expectativas y el resultado o la práctica real en clase. La reflexión «en y sobre» la acción, son mecanismos que los prácticos reflexivos usan para su desarrollo continuo y para aprender desde su clase. El proceso reflexivo en que se introduce el profesor posee una estructura similar a la utilizada para la resolución de problemas (Copeland et al, 1993). Los problemas no se presentan al práctico como algo empaquetado y elaborado, el práctico debe construir la situación problemática desde el material que recoge acerca del contexto donde sucede el problema, haciendo un puzzle de los elementos problemáticos e inciertos. Cuando establece el escenario del problema, debe indicar cuáles son los aspectos de la situación que llaman su atención, y cuáles son las direcciones que, desde una perspectiva personal y coherente, considera como buenas o malas.

- La reflexión una actividad colectiva.

Schön (1983), concibe la acción reflexiva como un proceso solitario asociado a la idea del profesor individual en un contexto particular, y no como un proceso social que tienen lugar dentro de una comunidad de aprendizaje. Mucho del trabajo reciente sobre la enseñanza reflexiva, se ha dirigido a considerar la reflexión una práctica social, indicando que el movimiento que dirige la reflexión aislada sin un foro social para la discusión de las ideas, implica una inhibición del desarrollo del profesor, pues las ideas comienzan a ser más reales y claras cuando se puede hablar de ellas con colegas que comparten una misma realidad (Solomon, 1987; Day, 1993). El aprendizaje que ocurre dentro de un ambiente colaborativo y cooperativo es mayor que el desarrollado de forma individual, ya que es difícil desarrollar una perspectiva crítica de la acción personal en solitario. Implícito en este ambiente colaborativo y cooperativo está la base del pensamiento, tomando como instrumentos básicos la conversación y el diálogo entre los sujetos (Engeström, 1994; Black, 1993).

- La reflexión una actividad contextual.

Los profesores deben ser estimulados a prestar atención a la propia realización de su práctica en su clase o contexto particular, pero a la vez deben ser estimulados a prestar atención a los aspectos externos relacionados con las condiciones sociales que afectan a su práctica (Kemmis, 1996). Por tanto, deberían ser estimulados a que sus propuestas reflexivas consiguieran no sólo mejorar su práctica individual, sino también las condiciones escolares y contextuales (Zuber-Skerritt, 1996a). Si el profesor desea evitar su rol burocrático y una concepción técnica del papel que históricamente se le ha asignado, debe comenzar a ser un profesor reflexivo, no sólo de sus aspectos técnicos sino manteniendo una amplia visión de su trabajo y del ambiente donde se establece su práctica. Así, debe tomar una responsabilidad activa en las mentes educacionales y tener un compromiso con ellas, dentro del ambiente social en donde surgen estas metas (Zeichner, 1996).

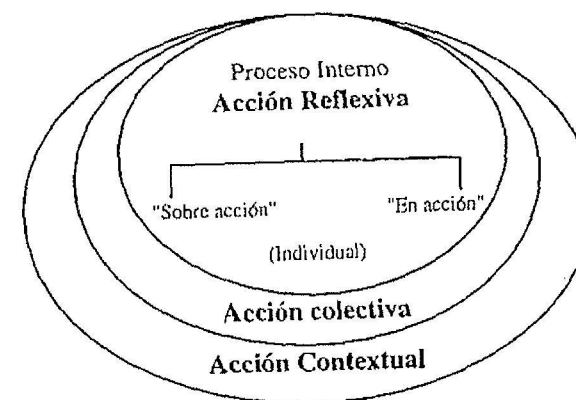


Figura N° 7: Componentes esenciales de la práctica reflexiva.

Ante las aportaciones de estos autores podemos concluir en destacar unos elementos clave que definen la práctica reflexiva. En la Figura N° 7 quedan expresados estos elementos, pero no concluimos la delimitación conceptual de la «práctica reflexiva», ya que a continuación planteamos distintas tradiciones sobre reflexión y su conexión con las orientaciones más representativas de formación del profesorado.

5.2.3 Tradiciones sobre enseñanza reflexiva / orientaciones sobre formación del profesorado

Liston y Zeichner (1991), Zeichner y Tabachnick (1991) y Zeichner y Liston (1996), identifican cinco tradiciones de práctica reflexiva que han guiado los esfuerzos de reformar la educación del profesor y la enseñanza. Estas son: a) tradición académica, b) tradición de eficiencia social, c) tradición de desarrollo, d) tradición de reconstrucción social, y e) tradición «genérica». En el campo de la formación del profesorado, autores como Zeichner (1983), Marcelo (1994) y De Vicente (1993), identifican una serie de orientaciones y paradigmas para conceptualizar la formación del profesor. En concreto Marcelo (1994), destaca la existencia de las siguientes orientaciones para conceptualizar la formación del profesor: a) orientación académica, b) orientación técnica, c) orientación práctica, d) orientación personalista, y e) orientación de crítica-social. Cada una de estas tradiciones reflexivas y orientaciones en formación del profesorado resalta una forma especial de entender al profesor.

Al analizar las características de las distintas tradiciones en el campo de la reflexión encontramos un cierto paralelismo con los movimientos u orientaciones conceptuales establecidas para entender la formación del profesorado. Al destacar las similitudes entre las distintas tradiciones de formación del profesorado y las tradiciones reflexivas, apreciamos cómo algunas de las orientaciones sobre formación del profesorado son transformadas al utilizar como variable la «re-

flexión», y cómo otras orientaciones sobre formación del profesorado surgen tomando como principio básico la reflexión. Con ello alcanzamos una visión unitaria de la formación del profesorado, comprendiendo que el profesor debe ser formado en las distintas líneas que apuntan las orientaciones formativas, pero atendiendo siempre al matiz reflexivo que imprimen las distintas tradiciones reflexivas. Pérez Gómez, (1992, 1995), plantea esta necesidad de entender los planteamientos u orientaciones de formación académicos y tecnológicos desde la visión indagadora y reflexiva de la enseñanza, indicando que de esta forma pierden el cariz de procesos pasivos para pasar a ser concebidos como procesos de formación dinámicos y activos, dando un papel esencial al individuo que se forma para llegar a ser profesor.

Orientaciones de formación del profesorado		Transformación de orientaciones
Orientación Académica: El profesor especialista en disciplinas, con el objetivo prioritario de dominar el contenido	Reflexión	Tradición Académica de reflexión: transformación del conocimiento de la materia en pedagógico
Orientación Tecnológica: el profesor técnico eficaz que aplica reglas elaboradas científicamente	Reflexión	Tradición Tecnológica de reflexión: reflexión sobre cómo conectar la práctica a los modelos expuestos por la investigación que le indican cómo actuar
Orientación Práctica: lo esencial es el aprendizaje a partir de la experiencia, pero desconectado de la teoría	Reflexión	Tradición Genérica de reflexión: "reflexión sobre la práctica", superando disociación teoría/práctica
Orientación Personalista		Tradición Personalista de reflexión: énfasis en los procesos de reflexión personal sobre aspectos artísticos de enseñanza que requieren la construcción de significado personal
Orientación de Crítica-social		Tradición Social-reconstruccionista de reflexión: debate sobre implicaciones éticas y políticas de la actuación para transformar las situaciones y conseguir que sean más justas y humanas

Cuadro N° 6: Transformación de las orientaciones de formación a través del concepto «reflexión».

- Tradición académica de reflexión / orientación académica de formación.

En esta tradición el tema de esencial preocupación consiste en la reflexión acerca de la materia que se enseña y las formas de hacerla asequible y comprensible a los alumnos. Así, la reflexión del profesor se centra en el contenido de la materia que imparte y cómo poder enseñar esa materia.

Durante muchos años, la formación del profesorado se ha planteado bajo la premisa de que los profesores necesitan adquirir una experiencia de la enseñanza fundamentada esencialmente en la adquisición de un conocimiento de la materia, para lo cual se deben proporcionar cursos específicos para la adquisición del contenido de las disciplinas, acompañados de un período de prácticas para ejercitar ese conocimiento en la escuela. Wellington (1996), considera que el tipo de reflexión que se pide a los profesores formados a partir de esta tradición es casi inexistente. El profesor trabaja dentro de una estructura autorizada que es la escuela, aceptando su norma y su manera de proceder. El profesor se focaliza en atender a las demandas inmediatas del grupo o de la tarea que tiene entre manos, utilizando una metodología que parece prometer buenos resultados en una situación particular, pero sin considerar sus fundamentos teóricos, o su consistencia o compatibilidad con otras metodologías.

El trabajo de Shulman (1986) y su grupo de investigadores, demuestra que simplemente adquirir un conocimiento del contenido que se enseña en la universidad, no es una adecuada preparación para ser hábil en la enseñanza. Este tipo de formación fracasa cuando se descubre que los estudiantes para profesor deben poseer, además, un conocimiento pedagógico necesario para adaptar la enseñanza a los estudiantes (Grossman, 1990). Shulman y sus colegas con el proyecto de «Construcción del Conocimiento para la Enseñanza» (Wilson, Shulman y Richert, 1987), proponen un modelo de razonamiento pedagógico en la acción. De acuerdo con este modelo, el conocimiento del profesor incluye tres categorías: conocimiento del contenido o conocimiento de la materia (el cual ha sido tradicionalmente enfatizado en la tradición académica), el conocimiento curricular, y el conocimiento pedagógico del contenido, enfatizando la relación estrecha que debe existir entre la pedagogía y el contenido académico. El énfasis de este modelo es la transformación del contenido académico en analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones y simulaciones, que son útiles para ayudar a los estudiantes a alcanzar unos logros académicos.

Smith y Neale (1989), Grossman, Wilson y Shulman (1989) y Gudmundsdottir (1987), trabajan en esta línea considerando que para enseñar se necesita poseer un conocimiento del contenido, pero además se necesita profundizar sobre los aspectos pedagógicos de ese contenido. Esta aproximación de la enseñanza es un buen ejemplo de una visión contemporánea de enseñanza reflexiva, en la que se enfatiza la reflexión acerca del contenido y de cómo es enseñado. Desde la orientación académica para la formación del profesorado que hemos destacado al principio como estrategia de formación tradicional, enfocada desde la perspectiva de la reflexión se comprueba cómo modifica su concepción estática de lo que es la formación del profesorado, para avanzar hacia una visión más flexible y conectada con la realidad de la práctica de la enseñanza.

- Tradición reflexiva de eficiencia social / orientación técnica de formación:

La segunda tradición de enseñanza reflexiva es la tradición de eficiencia social, que enfatiza el estudio científico de la enseñanza, y proporciona las bases para la construcción de modelos de enseñanza experta. De acuerdo con esta tradición, el profesor focaliza su reflexión sobre cómo

conectar de forma más ajustada su práctica a los modelos expuestos por la investigación que le indica cómo debe actuar. Desde esta perspectiva se considera que la investigación sobre la enseñanza ha generado un conocimiento base que proporciona una guía a los profesores (Houston, 1987). Los investigadores han identificado relaciones positivas entre estrategia particulares que componen ese conocimiento base y resultados en los alumnos, por tanto el profesor necesita adquirir esas estrategias y usarlas en clase. Para Wellington (1996), la reflexión dentro de una orientación técnica de formación del profesorado enfatiza la ejecución de una metodología preconcebida y de una puesta en práctica correcta. Las reflexiones en las que se implica el profesor, son por ejemplo: ¿cómo podría mejora y logras mis metas para conseguir un logro mayor en los alumnos?, ¿cuál es la estrategia más efectiva para transmitir información a los alumnos?, etc.

Feiman-Nemser (1990) identifica dos alternativas dentro de la tradición de eficiencia social: a) una alternativa meramente técnica encaminada a que el profesor siga estrechamente lo que la investigación dice que ellos deben hacer, y b) una alternativa deliberativa en la que los descubrimientos de la investigación son usados, entre otros muchos recursos, para resolver los problemas reales de clase. En la primera declaración, el conocimiento transmitido sirve para determinar la práctica de los profesores. De hecho, la reflexión que se produce en este caso se centra en cómo unir estrechamente la práctica a los estándares proporcionados sobre la investigación en la enseñanza. Esta alternativa guarda una estrecha conexión con la visión de la formación del profesorado desde una orientación técnica. En la segunda alternativa, se entiende que el profesor se basa en sus propias teorías prácticas y en su propia experiencia para tomar decisiones, aunque utilice el conocimiento y la experiencia transmitida por la investigación. Aquí los profesores ejercitan su juicio acerca de varias situaciones de enseñanza, a la vez que utilizan los avances de la investigación, enfrentándolos a su propia experiencia (Cruikshank y Applegate, 1981). El papel dado a los investigadores de la Universidad y al conocimiento que generan a partir de sus investigaciones, es limitado ya que la deliberación enfatiza de forma especial el juicio del profesor (Korthagen, 1985; Zeichner y Liston, 1987). La investigación sobre efectividad del profesor sólo es útil en la medida que puede ser asignada de un significado personal para la vida del profesor en su contexto de trabajo. Así la característica más importante de la conducta del profesor es la flexibilidad y el juicio necesario para seleccionar una estrategia apropiada para una meta particular.

En el cuadro N° 6, se destaca cómo la orientación técnica y racional para entender la formación del profesor, queda transformada en una orientación en la que se destacan los aspectos técnicos de la enseñanza, pero considerados desde la teoría personal del profesor acerca de lo que significa para él la enseñanza (Van Manen, 1977; Pugach y Johnson, 1990).

- La tradición genérica/ orientación práctica de formación el profesor.

Esta tradición de enseñanza reflexiva, pone el énfasis en la estimulación de los profesores a la reflexión acerca de su enseñanza en general, sin mucha atención sobre cómo los profesores reflexionan, sobre qué aspectos reflexionan, o el grado en el se realiza un examen del contexto social e institucional donde trabajan (Ross, Johnson y Smith, 1992). La suposición central de esta tradición consiste en considerar que la acción del profesor es mejor justo porque ellos son más deliberativos e intencionales, aunque no prestan especial atención al tema utilizado para llevar a cabo la reflexión (Zeichner y Liston, 1996).

Esta tradición genérica de reflexión queda asociada a la orientación práctica para entender la formación del profesor, en donde se destaca la importancia de la reflexión sobre la práctica,

aunque sin un interés especial en la determinación del contenido u objetivo de la reflexión, pero avanzando en el planteamiento de la búsqueda de una forma de concebir el papel del profesor para llegar a ser un profesional de la enseñanza, como sujeto que se forma a través de la reflexión sobre la práctica, salvando el vacío entre la formación teórica y práctica a partir de la reflexión (McIntyre, 1993; LaBoskey, 1993).

- La tradición de desarrollo/ orientación de formación del profesorado personalista.

En esta tradición se enfatiza el bagaje de conocimientos de los profesores, su pensamiento y comprensión, su interés, así como su desarrollo personal. La característica distintiva de esta tradición consiste en considerar que el desarrollo natural del aprendiz proporciona las bases para determinar que debería ser enseñando y cómo debería ser la enseñanza (Cobb, 1996).

Esta visión enlaza con la orientación personalista para la formación del profesorado, considerando al profesor como sujeto activo en su proceso de formación y como sujeto activo en la creación y utilización del conocimiento para la enseñanza, aspectos que son elementos básicos para dar «poder» al profesor y hacerlo autónomo en su propio desarrollo personal (Walker y Lambert, 1995). Wellington (1996), nos habla que desde una orientación deliberativa de la reflexión se pone el énfasis en el descubrimiento y valoración del significado personal dentro del escenario educativo. Aunque los profesores usualmente trabajan dentro de una estructura organizada y autorizada dentro de unos parámetros, los profesores negocian y adaptan las estructuras y los cambios desde su significado particular y personal.

- La tradición social reconstruccionista/ orientación a la formación del profesorado de crítica-social.

En esta tradición de enseñanza reflexiva, la reflexión es vista como un acto político que contribuye hacia la realización de una sociedad más justa y humana (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1996). En esta tradición el profesor debe prestar o centrar su atención en los aspectos internos de su propia práctica y cómo ésta queda afectada por las condiciones sociales en las que su práctica se sitúa. Desde esta orientación se reconoce que la instrucción se produce dentro de un contexto institucional, cultural y político, contexto que determina la práctica a la vez que se deja influir por ésta. Además, se reconoce la necesidad de propiciar un impulso democrático y emancipatorio, tomando como punto de partida la deliberación del profesor sobre su práctica para examinar las consecuencias sociales y políticas de su enseñanza (Cirrello, Valli y Taylor, 1992). Desde esta orientación se destaca la importancia de la creación de «comunidades de aprendizaje» donde el profesor pueda apoyar y sostener su propio crecimiento y el crecimiento de los otros. Este compromiso con modelos colaborativos tiene un valor estratégico en la transformación de los aspectos jerárquicos de las estructuras institucionales y sociales, que impiden cambios estructurales reales e internos en el seno de la organización (Darling-Handmond y Snyder, 1992; Natriello y Zumwalt, 1992).

De los tres niveles de reflexión desarrollados por Van Manen (1977): racionalidad técnica, acción práctica y reflexión crítica, este último se relaciona con la orientación social reconstruccionista, ya que es en este nivel donde se realiza un análisis ético y político de la práctica de la enseñanza. El trabajo de Smyth (1989), es un claro ejemplo de esta tradición re-

flexiva ya que propone una noción de reflexión en la formación del profesorado que tenga en cuenta los aspectos políticos, éticos y personales para que el profesor adopte una actitud activa y militante con una postura concreta.

La orientación social crítica para la formación que hemos destacado anteriormente, no se diferencia en modo alguno con esta propuesta de tradición social reconstruccionista. Incluso, Marcelo (1994), nombra esta orientación para la formación del profesorado como social-crítica y social-reconstruccionista. Por lo tanto, este planteamiento de formación no se transforma al plantear como variable la reflexión, ya que surge como respuesta a este movimiento reflexivo y crítico para aproximarse a la enseñanza y a la formación del profesorado. Para Pérez Gómez (1992), esta orientación de reflexión es la orientación más completa ya que la reflexión no se concibe como una simple actividad de análisis, sino que busca un análisis político de un sujeto comprometido con su tiempo. Por tanto, la reflexión no es neutral, sino que expresa intereses políticos y sociales. La liberación política que se supone será propiciada en el profesor al introducirse en esta orientación reflexiva es destacada por Wellington (1996), considerando que el práctico reflexivo consigue desde ella rechazar las limitaciones de las estructuras organizativas autorizadas y los parámetros que no comparte. Ello le permite cuestionar los fines, los contenidos y los medios educativos, y optar por un activismo político, a la vez que adquirir una responsabilidad social para liberar de la opresión cultural y política a sus alumnos. Wellington (1996), va más allá de la orientación de crítica social haciendo referencia a una «orientación transpersonal». Esta orientación se centra en la «la liberación universal personal», caracterizada porque el práctico es consciente de las limitaciones impuestas de las estructuras organizativas autorizadas, acepta trabajar en ellas, pero trabajando siempre su propio desarrollo personal. Conjugando una perspectiva individualista y holística, las preguntas que el práctico se plantea son introspectivas y personales: ¿cómo integrar mi crecimiento personal/espiritual con mi vocación?, ¿cuál es mi responsabilidad conmigo mismo y con los otros?, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1995). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Aspland, R. y Brown, G. (1993). Keeping teaching professional. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally*. New York: Routledge, 1-5.
- Astuto, T. y Clark, D. (1992). Challenging the limits of school restructuring and reform. En A. Lieberman y K.J. Rehaag (Eds.), *The changing context of teaching*. Chicago: NSSE, 90-110.
- B.O.E. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (B.O.E., 3 Octubre) (LOGSE).
- Barnes, H. (1991). Reconceptualizing the knowledge base for teacher education. En M.C. Pugach, H.L. Barnes y L.C. Beckum (Eds.), *Changing the practice of teacher education. The role of the knowledge base*. Washington: AACTE, 3-23.

- Barroso, M.C. (1987). Importancia de la teoría de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores. *Revista de Educación*, 282, 87-102.
- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación de la universidad*. Barcelona: PPU.
- Bautista, A. y Jiménez, M.S. (1991). Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor. *Revista de Educación*, 296, 299-326.
- Baxter Magolda, M.B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. y Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter*. New York: SUNY Press.
- Bennett, N., Carré, C. y Dunno, E. (1993). Learning to teach. En N. Bennett y C. Carré (Eds.), *Learning to teach*. London: Routledge, 212-221.
- Berliner, D. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios en la dirección de la investigación en la enseñanza. En L.M. Villar (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Black, K.E. (1993). Restorying ourselves through working together. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan, B. Kennard (Eds.), *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 146-152.
- Bolívar Botía, A. (1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 131-151.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE.
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En M.A. Pereyra, J.G. Mínguez, M. Beas y A.J. Gómez (Compiladores), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, S.A. 237-266.
- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada: FORCE.
- Bramald, R., Hardman, F. y Leat, D. (1994). The importance of «bad» lessons. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), *Teacher Education Reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 147-156.
- Bryant, I. (1996). Action research and reflective practice. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research*. London: Routledge, 106-220.
- Bueno Aguilar, J.J. (1997). La postmodernidad, un reto para la educación. *Innovación Educativa*, 7, 23-40.
- Calderhead, J. (1988). *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- Calderhead, J. y Skorrook, S. (1997). *Understandign teacher education*. London: The Falmer Press.
- Carlgen, I. (1990). Relations between thinking and acting in teachers' innovative work. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 200-213.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Centro de Profesores de la Provincia de Granada. (1996-1997). *Plan provincial de formación*. Granada: Delegación Provincial de Educación y Ciencia, Adhara.
- Ciriello, M.J., Valli, L. y Taylor, N.E. (1992). Problem solving is not enough: Reflective teacher education at the Catholic University of America. En L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York, Press, 99-115.
- Clandinin, J. (1986). *Classroom practice. Teachers images in action*. London: The Falmer Press.
- Clandinin, D.J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard (Eds.), *Learning to teach, teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 1-19.
- Clandinin, J. y Connelly, F.M. (1986). Rhythms in teaching: the narrative study of the teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2 (4), 377-387.
- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. En C. Twomey Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press, 34-54.
- Cochran-Smith y Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Copeland, W.D. et al. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4) 347-359.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cox, S. (1996). Discussion of a pilot project to focus the thinking of BEd (Primary) students. En C. O'Hanlon (Ed.), *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press, 155-174.
- Cruikshank, D.R. y Applegate, J.H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 38 (7), 553-554.
- Chorao, M.F. (1994). Teachers' creativity styles and pedagogical practices. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer press, 197-201.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools*. New York: Teachers College Press, 1-27.
- Darling-Hammond, L. (1995). Policy for restructuring. En A. Lieberman y S.B. Sarason (Eds.), *The work of restructuring schools*. New York: teachers College press, 157-177.
- Darling-Handnmond, L. y Snyder, J. (1992). Framing accountability: creating learner-centered schools. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), *The changing context of teaching*. Chicago: NSSE, 11-37.
- Day, C. (1990). The development of teachers' personal practical knowledge through school-based curriculum development projects. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 213-240.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *Brithish Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.

- De Vicente, P.S. (1995). Formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, 53-87.
- De Vicente, P. S. (1996). Formación y evaluación basada en el centro. En A. Villa (Coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Deusto: ICE de la Universidad de Deusto, 289-322.
- De Vicente, P.S., Moral, C. y Pérez, P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 22, segundo semestre, 105-116.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Eisner, E.W. (1993). Forms of understanding the future of educational research. *Educational Researcher*, 22, (7), 5-11.
- Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 15-43.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 43-61.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Erben, M. (1996). The purpose and processes of biographical method. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research*. London: Routledge, 159-174.
- Escudero, J.M. (1986). Innovación e investigación educativa. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 87-119.
- Escudero Muñoz, J.M. (1992). Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En J.M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 125-133.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 212-233.
- Ferreres, V. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. PPU. Barcelona.
- Franke, M. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. y Ansell, E. (1992). *The process of teacher change in cognitively guided instruction*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Gadamer, H-G. (1975). *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Gimeno Sacristán, J. (1983). El profesor como investigador en su aula: Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Gimeno Sacristán, J. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y los profesores. *Revista de Educación*, 284, 245-271.

- Gimeno Sacristán, J. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En Congreso Internacional de Didáctica: «Volver a Pensar la Educación». Madrid: Morata, 13-42.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Gore, J.M. y Zeichner, K.M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 119-136.
- Greene, M. (1986). Reflection and passion in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), 68-81.
- Grimmett, P.P., Mackinnon, A.M., Erickson, G.L. y Riecken, T.J. (1990). Reflective practice in teacher education. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teacher College Press, 20-38.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher's College Press.
- Grossman, P.L., Wilson, S.M., y Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M.C. Reynolds. *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 23-36.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 233-252.
- Gudmundsdottir, S. (1987). *Learning to teach social studies: Case studies of Chris and Cathy*. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Habermas, J. (1987). Teoría y praxis. *Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Hall, S. (1996). Reflexivity in emancipatory action research: Illustrating the researcher's constitutiveness. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 28-49.
- Hameyer, U. (1989). Transferability of school improvement knowledge. A Conceptual framework. En R. Van Den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.), *Dissemination reconsidered: The demands of implementation*, Leuven: ACCO, 67-92.
- Hannay, L. y Sellar, W. (1990). The influence of teachers' thinking on curriculum development decisions. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 240-259.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. En J.W. Little y McLaughling, M.W. (Eds.), *Teachers' work. Individulas, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press, 51-77.
- Hargreaves, A. (1993a). Teacher development in the postmodern age: dead certainties, safe simulation and the boundless self. *Journal of Education for Teaching, International analyses in teacher education*, 95-113.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata: Madrid.
- Hayon, L.K. (1990). Reflection and professional knowledge: A conceptual framework. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer press, pp. 57-60.
- Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.

- Houston, W. R. (1987). Competency-based teacher education. En M.J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York: Pergamon.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. En J.W. Little y M.W. McLaughling (Eds.), *Teachers' work. Individulas, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College press, 11-51.
- Joas, H. (1994). The creativity of action: pragmatism and the critique of the rational action model. En I. Carglen, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions*, London: The Falmer Press, 62-74.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1995). Social psychological theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 112-117.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 123-136.
- Kemmis, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 199-243.
- Kency, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- King, P.M. y Kilchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Korthagen, F.A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11-15.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, T. (1971). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Labosky, V.K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 23-38.
- Larsen, P.F. (1994). Teacher thinking and didactics: perspective, rationalistic and reflective approaches. En I. Carglen, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions*, London: The Falmer Press, 125-137.
- Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (1), 52-75.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- Leinhardt, G., y Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. London: Harper and Row.
- Lichtenstein, M., McLughlin, W. y Knudsen, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. En A. Lieberman y K.J. Rehaag (Eds.), *The changing context of teaching*. Chicago: NSSE, 37-59.
- Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. En A. Lieberman y S.B. Sarason (Eds.), *The work of restructuring schools*. New York: Teachers College Press, 1-18.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

- Little, J.W. (1992). Opening the black box of professional community. En A. Lieberman y K.J. Rehaag (Eds.), *The changing context of teaching*. Chicago: NSSE, 157-179.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Louis, K.S. (1983). Dissemination systems: some lessons from programs of the past. En W.J. Paisley y M. Butler (Eds.), *Knowledge utilization systems in education. Dissemination, technical assistance, networking*. Beverly Hills: SAGE, 65-88.
- Louis, K.S. (1992). Restructuring and the problem of teachers' work. En A. Lieberman y K.J. Rehaag (Eds.), *The changing contexts of teaching*. Chicago: University of Chicago Press, 139-156.
- Louis, K. y Dentler, R.A. (1988). Knowledge use and school improvement. *Curriculum Inquiry*, 18 (1), 33-62.
- Louis, K. y Van Velzen, V.G. (1989). The development of policies to support school improvement. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.), *Supporting school improvement: A comparative perspective*. Leuven: ACCO, 107-134.
- M.E.C. (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Maher, P. (1991). Gender, reflexivity and teacher education: The Wheaton program. En R. Tabachnick y K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, pp. 22-34.
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1992). *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido*. Ponencia presentada al Congreso Internacional sobre Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- McDonald, J. (1992). *Teaching making sense of an uncertain craft*. Nueva York: Teacher College Press.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. En J. Calderhead y P. Gates, (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 39-52.
- McLaughlin, M.W. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teacher College Press, 31-52.
- McTaggart, R. (1996). Issues for participatory action researchers. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 243-257.
- Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2), 143-159.
- Montero Mesa, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica. *Innovación Educativa*, 7, 69-77.
- Moral, C. (1990). *Análisis de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*. Tesis Doctoral inédita: Granada.
- Moral, C. (1992). La técnica de «planning net» para el análisis de la estructura y el contenido de la enseñanza. En C. Marcelo García (Cord.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: CINCEL.

- Moral Santaella, C. (1993). Estrategias de representación del conocimiento para la formación de profesores. *Revista de Educación de Granada*, 7, 233-248.
- Moral Santaella, C. (1993a). Modelo de resolución de problemas aplicado al estudio de los procesos de pensamiento del profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, 154, 301-110.
- Moral Santaella, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE.
- Moral Santaella, C. (1997a). Delimitación conceptual de la reflexión para la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 7, 55-68.
- Morine-Dersheimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*. September-October, 46-52.
- Munby, H. y Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29 (2), 116-121.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools. Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Natriello, G. y Zumwalt, K.K. (1992). Challenges to an alternate route for teacher education. En A. Lieberman y K.J. Rehaag (Eds.), *The changing contexts of teaching*. Chicago: University of Chicago Press, 59-79.
- Noffke, S.E. y Brennan, M. (1991). Student teachers use action research: Issues and examples. En B.R. Tabachnick y Zeichner, K., *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*, London: The Falmer Press, pp. 189-201.
- O'Hanlon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. En J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.
- O'Hanlon, C. (1996). Is the difference between action research and quality development? Within or beyond the constraints? En C. O'Hanlon (Ed.), *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press, 73-88.
- Oja, S.N., Diller, A., Corcoran, E. y Andrew, M.D. (1992). Communities of inquiry, communities of support: The five year teacher education program at the University of New Hampshire. En L. Valli (Ed.) *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York Press, 3-23.
- Oja, S. N. y Sinulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.
- Paris, C. (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. New York: Teacher's College Press.
- Pérez Gómez, A. (1986). Más sobre formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 92-94.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-222.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 128-148.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender la enseñanza*. Madrid: Morata, 78-114.
- Pérez Gómez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.

- Pérez Gómez, A. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En Congreso Internacional de Didáctica: «Volver a Pensar la Educación». Madrid: Morata, 339-353.
- Pérez Gómez, A. (1996). Diálogo con la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 8-16.
- Perkins, D. N., Simmons, R. y Tishman, S. (1989). *Teaching cognitive and metacognitive strategies*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Perry, W.G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. En A. Chickering (Ed.), *The modern american college*. San Francisco: Jossey Bass, 76-116.
- Pollard, A. y Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
- Pope, M. y Denicolo, P. (1993). The art and science of constructivist research in teacher thinking. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 529-544.
- Porlán Ariza, R. (1990). Hacia una fundamentación epistemológica de la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 10, 7-22.
- Posch, P. (1996). Changing the culture of teaching and learning: Implications for action research. En C. O'Hanlon (Ed.), *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press, 73-89.
- Pugach, M.C. y Johnson, L.J. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education*. New York, Teacher College Press, 186-207.
- Reid, I. (1994). The Reform: Change or transformation of initial teacher training? En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3-11.
- Richards, J. (1996). Redefining, reconstructing and reflecting on the group process. En C. O'Hanlon (Ed.), *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press, 103-118.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. En R. Clift, W.R. Houston, y M. Pugach, (Eds), *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press, 97-118.
- Ross, D.D., Johnson, M. y Smith, W. (1992). Developing a professional teacher at the University of Florida. En L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York Press, 24-39.
- Salinas Fernández, B. (1995). Límites del discurso didáctico actual. En Congreso Internacional de Didáctica: «Volver a Pensar la Educación». Madrid: Morata, 45-60.
- Sanger, J. (1996). Managing change through action research: A postmodern perspective on appraisal. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 182-199.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Smith, D. C. y Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 1-20.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), March-April, 2-9.

- Smylie, M.A. y Tuermer, U. (1995). School restructuring and teacher power. En A. Lieberman y S.B. Sarason (Eds.), *The work of restructuring schools*. New York: Teachers College Press, 87-111.
- Solomon, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education*, 13 (3), 267-174.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alanda-Anaya.
- Tom, A. (1996). External influences on teacher education programs: national accreditation and state certification. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez, (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press, 11-30.
- Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research*. London: Routledge, 9-33.
- Valli, L. (1993). Reflective teacher education programs: An analysis of case studies. En J. Calderhead (Ed.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. Albany, NY: SUNY Press, 11-22.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Villar, L. M. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.
- Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal*. Granada: I.C.E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L. M. (Coord.) (1992). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE.
- Villar, L. M. (1992a). Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica. En Escudero, J. M. y López, J. (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 97-121.
- Villar, L.M. (Coord.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- Villar, L.M. (1995a). Enseñanza reflexiva. En L.M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, 21-49.
- Walker, D. y Lambert, L. (1995). Learning and leading theory: A century in the making. En L. Lambert (Ed.), *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press, 1-28.
- Wellington, B. (1996). Orientations to reflexive practice. *Educational Research*, 38 (3), 307-316.
- Webb, G. (1996). Becoming critical of action research for development. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 137-165.
- Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, 104-121.
- Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management. An exploratory study of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 1-14.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 13-28.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.

- Zabalza, M. (1987). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de didáctica*, 4-5, 109-138.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press, 199-214.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-47.
- Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching*. New Jersey: LEA.
- Zeichner, K.M. y Tabachnick, R. (1991). Reflection on reflective teaching. En R. Tabachnick y K.M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1-22.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. London: The Falmer Press.
- Zuber-Skerritt, O. (1996a). Emancipatory action research for organisational change and management development. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 83-106.

CAPÍTULO II

ELEMENTOS CONFIGURADORES DEL CONCEPTO «FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE»