

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Divisió de Ciències de l'Educació  
Facultat de Pedagogia

Departament: Mètodes d'Investigació  
i Diagnòstic en Educació

# LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

*Realizada por:*

Marcos Antonio Latorre Beltrán

*Dirigida por:*

Dra. M.<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Moreno

*Para la obtención del Grado de Doctor en Ciencias de la Educación.*

Barcelona, Enero de 1992.

# LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

A

Ma. Ángeles, Román y Marcos

## AGRADECIMIENTOS

El estudio sobre «La Reflexión y la Formación del Profesor» ha ocupado mi tiempo durante bastantes meses, en los últimos con intensidad; ahora, al volver atrás y recordarlos, aparecen los duros meses de intenso trabajo, los momentos de alumbramiento que me hacían avanzar e ilusionarme, así como los contratiempos encontrados en el camino, los momentos de frustración y de alegría, la cantidad de horas pasadas delante del ordenador rodeado de artículos y libros, los dolores de espalda (...); una vez y otra recuerdo el desarrollo del trabajo, cómo era compartido y mejorado con aportaciones de amigos, colegas y profesores de otras universidades. A pesar de que no me es posible mencionar a todas y cada una de las personas que me han proporcionado ayuda y apoyo moral, quiero aprovechar esta oportunidad para expresar mi gratitud a todas aquellas personas que sin su colaboración no hubiera sido posible realizar este trabajo.

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento y gratitud a la Dra. M<sup>a</sup>. LUISA RODRIGUEZ MORENO, mi directora de tesis, por sus orientaciones, apoyo, desafío a los desánimos, sentido del humor y disposición durante la realización de la tesis y en los trabajos realizados conjuntamente en años anteriores. Quiero destacar, su gran ayuda para conectar y solicitar información a profesores de otras universidades, como W. Carr, S. Kemmis, A. Morin, R. McTaggart, M. Lessard-Hébert, el CARN, editoriales y otros centros de recursos. Le agradezco lo mucho que me ha enseñado en este campo.

Igualmente mi agradecimiento a los profesores Carlos Marcelo, Villar Angulo, Kemmis, McTaggart, Carr, Morin, Elliott, G. Bell, Lessard-Hébert (...), por su disposición a remitirme y facilitarme sus artículos y referencias bibliográficas. También mi agradecimiento a las bibliotecarias que con tanta amabilidad me han atendido y ayudado a buscar documentación cuantas veces he tenido que recurrir a ellas.

A los compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por su apoyo y estímulo; de manera especial a los compañeros del área de Métodos de Investigación de la Escuela Universitaria. Con ellos me he sentido muy arropado y animado a trabajar en esta línea de investigación. Asimismo a la Dra. Margarita Bartolomé por sus seminarios y cursos sobre investigación acción, investigación cooperativa e investigación participante.

Finalmente, quiero manifestar mi más profundo agradecimiento a M<sup>a</sup> Angeles, mi mujer, por el soporte psíquico y moral que me ha proporcionado. Sin sus preocupaciones e interés por mi trabajo, sus lecturas y conversaciones sobre el tema, difícilmente hubiera podido hacer este esfuerzo.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	0
CAPÍTULO 1: EL PROFESOR COMO PROFESIONAL.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA PROFESIÓN.....	2
Tipos de profesionalidad.....	4
Rasgos de las profesiones desde la perspectiva alternativa.....	8
LA ENSEÑANZA COMO PROFESIÓN.....	10
PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR.....	13
Modelos de profesionalización del profesor.	15
HACIA UNA NUEVA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR.....	18
El profesor como profesional reflexivo.....	21
El profesor como profesional crítico.....	24
Implicaciones para la formación del profesor.	25
CAPÍTULO 2: FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	27
INTRODUCCIÓN.....	27
CONCEPTO Y NATURALEZA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR.....	28
Necesidad de Formación Profesional del profesor.....	33
Contenido de la Formación Profesional del profesor.....	34
ETAPAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR.....	36
Formación Inicial.....	37
Límites de la Formación Inicial.....	39
Formación Permanente.....	39
Consideraciones sobre la Formación permanente	43
PLAN MARCO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.....	45
PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	48

CAPÍTULO 3: MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESOR.....	51
INTRODUCCIÓN.....	51
MARCOS CONCEPTUALES.....	52
Formación del profesor basada en el oficio...	55
Formación del profesor basada en la actuación o competencia.....	57
Formación del profesor personalista.....	59
Formación orientada a la indagación/ investigación.....	61
Modelo técnico crítico.....	65
Modelo reflexivo y artístico.....	67
PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN DEL MEC.....	69
El Plan de Centro de Profesores.....	75
Los Centro de Profesores.....	75
CAPÍTULO 4: REFLEXIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO... 77	
INTRODUCCIÓN.....	77
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA REFLEXIÓN.....	78
Concepto de reflexión.....	79
Naturaleza de la reflexión.....	80
Orígenes y fundamentos del movimiento reflexivo.....	82
HACIA UNA TEORÍA DE LA REFLEXIÓN.....	84
Objeto de la reflexión.....	85
El proceso reflexivo.....	89
ORIENTACIONES DE LA REFLEXIÓN.....	94
La reflexión crítica.....	97
Elementos del proceso reflexivo.....	99
Actitudes reflexivas.....	101
TRADICIONES REFLEXIVAS.....	102
Implicaciones para la formación del profesor.	104
ENSEÑANZA REFLEXIVA.....	105
Necesidad de una enseñanza reflexiva.....	108
EL PROFESOR REFLEXIVO.....	111
CAPÍTULO 5: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	114

INTRODUCCIÓN.....	114
CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA PRÁCTICA	
PROFESIONAL.....	115
Concepciones epistemológicas formales.....	116
Racionalidad técnica.....	119
Límites de la racionalidad técnica.....	120
Racionalidad técnica y formación del profesor	124
Epistemología schöniiana.....	127
Reflexión-en-la-acción y formación del	
profesor.....	130
El práctico reflexivo de Schön.....	133
CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE CARR Y KEMMIS..	
Perspectiva racional-técnica.....	136
Perspectiva práctica-deliberativa.....	137
Perspectiva crítico-social.....	141
CAPITULO 6: CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y REFLEXIÓN....	144
INTRODUCCIÓN.....	144
ASPECTOS CONCEPTUALES DEL CONOCIMIENTO	
PROFESIONAL.....	145
TIPOS DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL.....	
Conocimiento base.....	147
Conocimiento práctico.....	148
PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DEL CONOCIMIENTO	
PROFESIONAL.....	154
Perspectiva de los esquemas conceptuales.....	155
Perspectiva de la reflexión-en-la-acción.....	157
Perspectiva del conocimiento base.....	166
Perspectiva de los «argumentos prácticos».....	170
Perspectiva del lenguaje práctico.....	172
Perspectiva del conocimiento de la clase.....	173
Criterios de adecuación de las perspectivas..	175
APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL.....	
Socialización del profesor.....	177
INVESTIGACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO	
PROFESIONAL.....	180
Implicaciones para la formación del profesor.	183
CAPÍTULO 7: LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESOR.....	188

INTRODUCCIÓN.....	188
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN REFLEXIVA	189
LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN REFLEXIVA.....	195
Naturaleza de los programas de formación reflexiva.....	195
Los programas de formación y la reflexión....	189
DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN REFLEXIVA.	202
MODELOS DE FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESOR....	208
La supervisión clínica.....	208
El aprendizaje experiencial.....	211
Modelos reflexivos en la formación inicial...	216
Modelos reflexivos en la formación permanente	222
ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN REFLEXIVA.....	227
Seminarios.....	227
Diarios.....	230
Estudio de casos.....	234
Simulación.....	234
Conferencias de supervisión.....	234
Actividades prácticas.....	235
Talleres.....	236
Autobiografías/historias de vida escritas....	236
Fórum.....	238
Estudios etnográficos.....	238
INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS REFLEXIVOS.	239
Implicaciones para la formación del profesor.	249
Consideraciones finales sobre los programas de formación.....	250
CAPÍTULO 8: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR..	254
INTRODUCCIÓN.....	254
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	255
Enfoques de investigación educativa.....	256
ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	260
Relación entre enseñanza e investigación.....	260
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LOS PROFESORES....	265
Papeles del profesor en la investigación educativa.....	269

EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR.....	275
Implicaciones de la investigación para los profesores.....	278
Los cursos de formación del profesor centrados en la investigación.....	280
Institucionalización de la investigación del profesor.....	282
 CAPÍTULO 9: LA REFLEXIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	 284
INTRODUCCIÓN.....	284
INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA.....	285
Orígenes de la investigación acción educativa	285
Declive de la investigación acción americana.	286
Resurgimiento de la investigación acción.....	287
Aspectos conceptuales.....	288
Algunas definiciones de investigación acción.	289
Rasgos más destacados de la investigación acción.....	291
Propósitos de la investigación acción.....	293
Tipologías de la investigación acción.....	294
PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	296
Algunos modelos de investigación acción.....	299
Instrumentos y técnicas de la investigación en el aula.....	303
Institucionalización de la investigación acción.....	305
Criterios de validez y fiabilidad en la investigación acción.....	306
INVESTIGACIÓN ACCIÓN COLABORATIVA.....	308
Naturaleza de la investigación acción colaborativa.....	310
Proceso de la investigación acción colaborativa.....	313
Condiciones par la investigación colaborativa	314
Problemas en la conducción de la investigación colaborativa.....	316
INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y ENSEÑANZA REFLEXIVA.....	316
La investigación acción y la formación del profesor.....	320
Del profesor investigador a la investigación acción.....	325
Aplicaciones de la investigación acción	

al perfeccionamiento del profesor.....	328
Investigación acción colaborativa y formación del profesor.....	334
CAPITULO 10: IMPLICACIONES DE LA REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	336
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	351

## INTRODUCCIÓN

Desde 1978 he venido impartiendo la disciplina de Investigación Educativa en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. La trayectoria curricular de la misma ha ido pareja a los cambios producidos en mi propia trayectoria profesional. Mi formación profesional en el área investigadora corresponde al modelo de formación que a finales de los sesenta dominaba en la universidad española, es decir, los modelos que en los manuales de investigación se vienen denominando como cuantitativos, proceso-producto, dentro de la órbita de lo que se denomina la investigación empírica, que utiliza el método científico y aplica los criterios de validez y fiabilidad propios de dicho método.

La aparición de nuevos enfoques de investigación, como los denominados cualitativos: la investigación interpretativa, la investigación etnográfica (...), y sobre todo el movimiento de desarrollo curricular que tiene lugar en Inglaterra, junto con la conceptualización del profesor como investigador y la enseñanza como una actividad reflexiva, estos nuevos planteamientos defendidos por los profesores Stenhouse y Elliott, hacen que como formadores de profesores en el área de investigación nos replanteemos nuestro modelo de formación y demos un paso importante en 1985 hacia la investigación cualitativa, y más concretamente, hacia la investigación en el aula e investigación acción.

Paralelamente al movimiento del profesor investigador y de la investigación en la acción, pero con escasa repercusión en nuestro país, tiene lugar el movimiento que se viene denominando como el «profesor reflexivo» (Elliott, 1991) o «práctico reflexivo» (Schön, 1983) y que se corresponde con el movimiento de la «enseñanza reflexiva». Este movimiento, desde nuestro punto de vista, supone un salto cualitativo muy importante en la formación del profesor y en la conceptualización de la enseñanza, de ahí, nuestro interés por estudiar y sistematizar esta nueva corriente de formación del profesor.

En esta investigación me he planteado como objetivos fundamentales:

- El estudio del modelo de formación del profesor basada en la reflexión e investigación.
- Describir y caracterizar la profesión docente como una profesión reflexiva y al profesor como profesional reflexivo.
- Exponer los diferentes modelos de formación del profesor y describir sus principales características, así como sus implicaciones para la formación del profesor.

- Elaborar una teoría de la reflexión como marco para la formación del profesorado en la reflexión.
- Exponer los fundamentos epistemológicos en que se apoya la enseñanza como práctica reflexiva.
- Estudiar la relación entre el conocimiento profesional y la reflexión.
- Examinar los programas y estrategias orientados a una enseñanza basada en la reflexión e indagación.
- Considerar la reflexión como un proceso de investigación y exponer algunos modelos de investigación.
- Finalmente describir aquellos aspectos fundamentales de un modelo de formación basada en la enseñanza reflexiva.

Para el desarrollo de tales objetivos esta investigación se ha estructurado en diez capítulos, que describen y recogen con gran profusión y a través de una exhaustiva revisión bibliográfica el estado de la reflexión en la formación del profesorado.

- En el primer capítulo se ha pretendido clarificar el concepto de profesión y profesional, partiendo de dos concepciones de profesionalidad: la tradicional y la alternativa. Cada una de estas concepciones ha propiciado un modelo de profesional y de enseñanza que condiciona la práctica educativa y la formación del profesor. El capítulo termina sentando las bases del profesional de la educación desde una nueva concepción de profesional reflexivo y crítico.

- En el segundo capítulo se hace un detenido estudio de la formación del profesor y las etapas de la misma: inicial y permanente. Se examina cómo el concepto de formación ha estado vinculado a los marcos conceptuales predominantes en cada momento sociohistórico. Se recogen las nuevas directrices del MEC referentes a la formación permanente del profesorado.

- En el tercer capítulo se estudian los modelos de formación del profesor más relevantes. Para su desarrollo se sigue el criterio propuesto por el profesor Zeichner (1983) que señala cuatro paradigmas de formación: a) conductista, b) tradicional-oficio, c) personalista, y d) orientado a la indagación. Además de estos modelos, se describen dos modelos propuestos desde nuestro país: el técnico-crítico y el reflexivo artístico. El capítulo concluye recogiendo la propuesta del MEC para la formación del profesor.

- En el capítulo cuarto estudia el tópico de la reflexión. Se describen sus aspectos conceptuales y se elabora una teoría de la reflexión: el objeto de la misma, el proceso reflexivo, los elementos que la integran, las actitudes reflexivas, las orientaciones y tradiciones reflexivas, así como sus implicaciones para la formación reflexiva del profesor. El capítulo se concluye describiendo qué se entiende por enseñanza reflexiva y por profesor reflexivo.

- En el capítulo quinto se establecen los fundamentos epistemológicos de la práctica profesional. Se describen las distintas concepciones que han servido de marco para guiar la práctica: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. Se examinan sus supuestos y se valoran sus principios como criterios para guiar la práctica docente. Así mismo se describen las perspectivas sobre la enseñanza y formación del profesor propuestas por Carr y Kemmis (1986): racional-técnica, práctica-deliberativa y crítica-social.

- En el capítulo sexto se estudia el conocimiento profesional del profesor desde dos amplias categorías de conocimiento: el conocimiento base y el conocimiento práctico. Se exponen seis perspectivas de investigación del conocimiento profesional: la perspectiva de los «esquemas conceptuales» vinculada a la IRT de la Universidad de Michigan, la reflexión-en-la-acción de Schön y sus ramificaciones a través de la escuela canadiense (Elbaz, Clandinin y Connelly, Munby y Russell, etc.), el conocimiento base de Shulman y sus colegas, los «argumentos prácticos» de Fenstermacher, el lenguaje práctico de Schwab, y el conocimiento de la clase de Doyle. El capítulo concluye recogiendo algunas ideas sobre cómo se aprende a enseñar y describiendo algunos procesos de socialización del profesor, así como sus implicaciones para la formación del profesor.

- El capítulo séptimo tiene una orientación más práctica. Estudia los programas de formación basados en la enseñanza reflexiva como el aprendizaje experiencial o la supervisión clínica. Se describen varios modelos de formación como el ALCT o el de la Universidad de Wisconsin. A continuación se señalan las principales estrategias utilizadas en los cursos de formación del profesor: diarios, entrevistas, conferencias de supervisión, forums, portafolios, investigación acción, investigación etnográfica,

- En el capítulo octavo se examina la investigación educativa y su relación con el profesor. Se describen brevemente los diferentes enfoques de investigación: positivista, macrosociológico, interpretativo e investigación acción. Se consideran los diferentes papeles que han jugado los profesores en la investigación educativa hasta llegar al movimiento del profesor reflexivo.

- En el capítulo noveno se considera la reflexión como un proceso de investigación y como modelos más apropiados para la práctica de la enseñanza reflexiva la investigación acción y la investigación colaborativa. Se describen estos dos modelos de investigación y sus implicaciones para facilitar la formación y desarrollo personal y profesional de los profesores.

- Finalmente, en el último capítulo se recogen aquellos aspectos que consideramos fundamentales para elaborar un modelo de formación basada en la reflexión. Así mismo se exponen las reflexiones que el estudio del tema nos ha ido sugiriendo.

## Capítulo 1

### EL PROFESOR COMO PROFESIONAL

*«Se dice que la ciencia avanza sobre dos piernas, una teórica (o, dicho vagamente, la deducción) y otra de observación y experimentación (o inducción). Pero un progreso a menudo es menos un avance decidido que un movimiento vacilante, más similar al camino de un trovador ambulante que a la trayectoria recta de una banda militar en marcha. El desarrollo de la ciencia recibe la influencia de las modas intelectuales, a menudo depende del desarrollo de la tecnología, y, en cualquier caso, muy pocas veces puede ser planificado de antemano, pues su destino por lo común se desconoce»*  
(Timothy Ferris, 1989, 116).

#### INTRODUCCIÓN

El tópico central que aborda este primer capítulo es el del *profesor como profesional y la enseñanza como profesión*, como ejes clave en torno a los cuales giran los otros temas. En él nos proponemos establecer las bases referentes al modelo de profesional de la educación que defendemos en esta tesis: *el profesor reflexivo*, un profesional en el que la dimensión reflexiva, crítica e investigadora constituye el centro de su formación profesional.

El capítulo comienza con una descripción de los conceptos de «profesión» y «profesional», se analizan las dos grandes alternativas de profesionalidad, su naturaleza y los criterios y atributos que las configuran desde un planteamiento general referido a todo tipo de profesiones, para a continuación pasar a considerar la enseñanza como una profesión y al profesor como un profesional de la misma. Abordamos la cuestión tan debatida de si la enseñanza se puede considerar como una profesión y el profesor como un profesional de la misma. Todo ello nos lleva a plantearnos interrogantes tales como ¿qué clase de profesionales son los profesores? ¿cómo se ha configurado su perfil profesional? ¿qué tipos de modelos de profesional se han identificado?, etc. Son algunas de las preguntas a las que intentamos responder a lo largo del capítulo.

Se hace una breve descripción de los diferentes modelos de profesionalización del profesor: el modelo fásico o de rasgos ideales, el modelo de la profesión como «proceso» y el modelo del poder profesional. Se describe su naturaleza y los rasgos más significativos de cada uno de ellos. A continuación, nos adentramos en la descripción de las nuevas concepciones del profesional de la educación más acordes con las necesidades educativas de las sociedades modernas y democráticas actuales. Desde esta nueva perspectiva se hace una reconceptualización del profesor como profesional reflexivo y crítico. Seguidamente se describen las características que definen este nuevo profesional y se señalan las implicaciones que esta nueva concepción de profesional conlleva para la formación del profesor.

#### ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA PROFESIÓN

El término profesión en su sentido más general significa la ocupación en la que una persona está formada y a la que dedica su vida. Frecuentemente las profesiones son consideradas o como ocupaciones en las que el conocimiento teórico o científico es aplicado a los asuntos humanos o como la práctica de un arte. Entendidas en este sentido, las profesiones requieren la habilidad de discernir lo que es correcto o aconsejable y la libertad para decidir en consecuencia (Buchmann, 1990).

En sentido estricto, una profesión es una ocupación técnica, a tiempo completo. Además, se trata de una profesión para toda la vida: cuando alguien es médico, ingeniero o profesor es algo que conserva aun a pesar de dejar de ejercer la profesión. Las «profesiones» se definen como ocupaciones que exigen a sus practicantes la realización de un período de formación específico, durante el que deben adquirir un amplio cuerpo de conocimiento base, capacidades y cualidades (Downie, 1990, 147).

En los diccionarios, el uso más común del término «profesión» viene definido como «una ocupación que conlleva normalmente una preparación relativamente larga y especializada a nivel de educación superior y que se rige por su propio código ético» (Dicc. de las Ciencias de la Educación, 1983, 1156).

El concepto de profesión reúne, entre otras, las siguientes características:

- a) Formación específica, dirigida y sancionada en su validez.
- b) Seguimiento de determinadas reglas (reglamento profesional).
- c) Aceptación y cumplimiento de un determinado código ético (deontología profesional).
- d) Cumplimiento de un servicio social.
- e) Suele o/y debe constituir la base económica del individuo aunque el prestigio, el éxito y la autoridad profesionales no están necesariamente unidos al total de los ingresos obtenidos por el ejercicio de la profesión (Dicc. de las Ciencias de la Educación, 1983, 1153).

El término profesión encarna diferencias cualitativas con respecto al de empleo, ocupación u oficio. La profesión se considera como la ocupación habitual y continuada de una persona en un ámbito laboral. Para juzgar que una ocupación es una profesión Hoyle (1980) establece los siguientes criterios:

1. Una profesión es una ocupación que desarrolla una función social esencial.
2. Está fundada sobre un cuerpo sistemático de conocimientos.
3. Requiere un largo proceso de aprendizaje académico y práctico.
4. Es esencial que el profesional tenga un alto grado de autonomía. Tenga libertad para poder juzgar y decidir en cada momento.
5. Los profesionales se rigen por un código ético.
6. Los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos.

Para Lieberman (1956), uno de los autores más citados, los criterios que definen una profesión son:

1. Un servicio social, único, definido y esencial.
2. Un énfasis en las técnicas individuales al realizar este servicio.
3. Un largo período de preparación especializada.
4. Un amplio margen de autonomía para los profesionales individuales y para el grupo ocupacional como un todo.
5. Una aceptación en parte de los profesionales de una amplia responsabilidad personal, para los juicios y actos realizados dentro de la esfera de autonomía profesional.

6. Un énfasis sobre el servicio ofrecido, más que en la ganancia económica de los profesionales, como base de la organización y realización del servicio social que imparten los profesionales como grupo ocupacional.
7. Una organización comprensiva, autónoma de profesionales.
8. Un código de ética, que ha sido clarificado e interpretado en puntos ambiguos y dudosos para casos concretos (pp. 2-6).

Por «profesional» se entiende, en sentido amplio, cualquier persona que haya adquirido una formación adecuada para ejercer una profesión (conocimiento, capacidades y destrezas) y asuma el código ético de dicha profesión.

En general, el término profesional se utiliza para referirse a grupos de personas con elevada preparación, competencia y especialización que prestan un servicio público. «Además, la denominación de «profesional» proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que las asumen» (Popkewitz, 1985, cit. en Marcelo, 1989, 9).

La «profesionalidad», tal como la describe Hills (1982), se refiere al ejercicio del profesional, para aplicar autónomamente los conocimientos y las técnicas distintivos en beneficio de sus clientes. Estos tres elementos (autonomía profesional, conocimiento base válido, servicio a los clientes) proporcionan las categorías para el análisis de la profesión (p. 225).

### **Tipos de profesionalidad**

En un estudio que revisa la literatura sobre el tema de la profesionalidad realizado por Kremer-Hayon (1990), señala dos amplias concepciones de profesionalidad que denomina como: *tradicional* y *alternativa*.

#### *a) Concepción tradicional de profesionalidad*

Se fundamenta y es resultado natural de la escuela positivista de pensamiento del siglo XIX, cuyos supuestos han prevalecido a lo largo de nuestro siglo. Como concepción monolítica que es, se caracteriza por su naturaleza estática y convergente, considera las profesiones como entidades bien definidas y claras,

cuyas características permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo, no dejando espacio para las interpretaciones flexibles y divergentes. De hecho concibe el conocimiento profesional a través del espejo de las disciplinas académicas bien definidas, de la investigación científica y de las teorías a las que el profesional tiene que adherirse y por las que su práctica debe guiarse. Jerarquiza los niveles de conocimiento y supone diferentes estatus académicos y sociales para las personas que los producen, lo que supone admitir la separación entre teoría y práctica.

Según esta visión el conocimiento profesional abarca tres componentes:

- una disciplina fundamental o ciencia básica;
- una ciencia aplicada; y
- una competencia concerniente a la aplicación del uso que se hace del conocimiento básico y aplicado (Schein, 1972, cit. por Kremer-Hayon, 1990).

El autor continúa señalando que esta perspectiva de profesionalidad coincide con la tesis de Schön (1983) de la *racionalidad técnica*, que éste considera insuficiente, al no reconocer las situaciones singulares, y propone como alternativa la *epistemología de la práctica* que se apoya en la idea de la *reflexión-en-la-acción* como más adecuada para entender ciertas profesiones que incluyen procesos artísticos-intuitivos en la toma de decisiones. Schein, en la misma línea que Schön, pero con términos diferentes, hace distinción entre conocimiento convergente y divergente. El conocimiento convergente vendría a coincidir con la *racionalidad técnica*, y el conocimiento divergente con la *reflexión-en-la-acción* (en Kremer-Hayon, 1990).

En la actualidad esta visión de la profesionalidad es considerada como algo anacrónico en las sociedades postindustriales, dado su carácter monolítico y rígido. El rápido desarrollo de las ciencias ha propiciado cambios sociales singulares que acarreran un concepto de profesionalidad más flexible y abierto, más en consonancia con el pensamiento moderno.

## b) *Concepción alternativa de profesionalidad*

En las últimas décadas, han emergido nuevas perspectivas que reconocen el hecho de que las ocupaciones siguen un proceso dinámico de profesionalización, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión. La relatividad de este nuevo planteamiento permite flexibilizar las definiciones de profesión. Ésta se muestra más sensitiva y permeable a los cambios que ocurren en las sociedades modernas y deja espacio para que percepciones divergentes puedan coexistir. En esencia, es una concepción más progresista y pluralista, que sintoniza mejor con las ideas que empiezan a dominar en la sociedad actual.

Estas dos posiciones representan los dos extremos del continuum en que se puede representar la profesionalidad. En un extremo del continuum aparece la visión del profesional como *técnico-experto*, que legitima el servicio social, la autonomía y la licencia en la *racionalidad técnica, en los programas tecnológicos y en el conocimiento esotérico*; y en el otro extremo aparece el profesional visto como «*un práctico reflexivo*», una persona que reflexiona sobre su práctica, que utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, dependiendo de la naturaleza de las diferentes situaciones. Esta distinción entre las percepciones de profesión son aplicables y extensibles también al ámbito de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, el profesor deja de ser un mero transmisor de conocimiento, cuya tarea es transmitir la cultura y los valores sociales tradicionales a las nuevas generaciones, para pasar a ser considerado como facilitador del aprendizaje independiente de los alumnos e indagador de nuevas alternativas. Para el profesor el conocimiento deja de ser un fin en sí mismo, y se concibe como vehículo para mejorar el pensamiento y la toma de decisiones. Se constituye en usuario del conocimiento a la vez que creador del mismo; es un experto en el mismo sentido que el tastador de vino llega a ser un experto a través de una larga experiencia y alta sensibilidad (Kremer-Hayon, 1990).

En las ideas que relata Kremer-Hayon percibimos un interés manifiesto por transformar el profesionalismo tradicional, propio de la *racionalidad técnica*, en un profesionalismo que se apoya en la epistemología de la *reflexión-en-la-acción*. En la racionalidad técnica los profesionales se consideran poseedores del conocimiento de las reglas y regularidades de un dominio específico y con la

responsabilidad para prever respuestas certeras a cualquier cuestión que se les plantee. La reflexión-en-la-acción, en cambio, es el estado en el que el profesional puede improvisar soluciones a nuevos problemas no tratados anteriormente, al reflexionar sobre su propio conocimiento cognitivo y valorar lo que funciona o no en diferentes situaciones. La reflexión como una forma de indagación se considera la vía por la que los prácticos pueden problematizar o cuestionar su propia práctica.

Hablar de profesionales es todavía hacer conjeturas sobre imágenes de individuos que, entre otras cosas, proclaman poseer y ejercer formas de conocimiento capaz de remediar los males sociales: si asisten a un enfermo, si diseñan estructuras, si emiten juicios legales, si gestionan organizaciones o si enseñan a los niños. Ésta es una forma demasiado simplista de entender las profesiones. Los asuntos que los profesionales tratan son en sí tan complejos, problemáticos, y, el conocimiento de los mismos tan incompleto, que de hecho resulta difícil, sino imposible, resolver los problemas sociales con la sola aplicación del conocimiento técnico. Los acontecimientos sociales que hemos vivido en las últimas décadas están generando serias preocupaciones sobre la incuestionable competencia y pericia de los profesionales, y por supuesto sobre la legitimidad de sus profesiones.

La crisis actual de las profesiones se relaciona con el incremento de la crítica de la comunidad al concepto de profesional establecido, y con el creciente sentimiento de que las profesiones son incapaces de dar soluciones a temas sociales importantes. Esta crisis de confianza se muestra también en los clientes respecto a que los profesionales puedan salvaguardar sus intereses respecto al gobierno y los intereses económicos. Lo que podría explicarse con las tesis de Schön (1983), cuando plantea la existencia de un conocimiento profesional que está fuera de la situaciones cambiantes de la práctica y de cuerpos de conocimiento o caminos aceptados para adquirirlo, son incapaces de manejar «la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor», consideradas en su mayoría como centrales del mundo de la práctica profesional.

## Rasgos de las profesiones desde la perspectiva alternativa

Desde esta nueva alternativa, donde la profesión se concibe como algo dinámico y permeable a las condiciones sociales, su caracterización es diferente y los criterios para su definición son distintos de los establecidos por Lieberman (1956) que con anterioridad hemos señalado.

Estudios recientes, como el de Downie (1990), plantean las características que deben reunir las profesiones desde una perspectiva moderna y señala como tales las siguientes:

1. El profesional tiene destrezas o experiencia que procede de un amplio conocimiento básico.
2. Proporciona un servicio a los clientes por medio de una relación especial que consiste en una actitud (un deseo de ayudar más que un sentido de integridad). La relación es autorizada por un cuerpo institucional y legitimada por la estima pública.
3. En la medida en que el público reconoce la autoridad profesional, tiene la función social de hablar sobre política y justicia públicas, yendo más allá de los deberes a clientes específicos.
4. Para realizar estas funciones debe ser independiente de la influencia del estado o del comercio.
5. Su formación debe ser distinta de una mera preparación en sentido estricto.
6. En tanto que los criterios del 1 al 5 son satisfechos, una profesión se legitima moral y legalmente (p. 154).

En una postura cercana a la anterior, Young (1987) ve en el concepto de «profesión» las siguientes implicaciones para las personas que poseen el estatus de profesional, y para las instituciones en que desarrollan sus prácticas:

1. Una *ocupación* a la que dedica mucho tiempo y de la que se obtienen, si no todos, gran parte de los ingresos.
2. Esta ocupación es algo más que simplemente un trabajo. Es una *vocación*.
3. Los profesionales participan de un mundo cultural común (significados, simbolismos, gratificaciones y recompensas...). Junto a otros, a menudo en organizaciones formalizadas, definen el campo, sus métodos y procedimientos, y los patrones o normas por las que se rigen.
4. La práctica de un profesional depende de una habilidad o conocimiento especializado que ha obtenido a través de una amplia y rigurosa *formación y experiencia*.
5. De un profesional se espera que proporcione *servicios de orientación*, que atienda a las necesidades de su clientes individuales o colectivos, a través de una actuación competente. Además, desde el punto de vista de su relación con la sociedad, deberá estar comprometido con el desarrollo de nuevas y amplias capacidades y competencias.
6. En el uso de su particular conocimiento especializado, los profesionales disfrutan de una autonomía, sólo restringida por su propia responsabilidad profesional. Ellos son los que avalan su propio trabajo y, más todavía, son sus propios jueces (cit. en Martínez Bonafé, 1989, 77-78).

A modo de síntesis y como conclusión de este apartado, podemos señalar que las profesiones se caracterizan por las siguientes características: un alto período de formación en institutos superiores; práctica apoyada en la teoría, sobre bases racionales y de investigación; autonomía en la toma de decisiones; recompensas más intrínsecas que extrínsecas; rendimiento de cuentas; implicación; orientación al cliente; altruismo; ética de la profesión; acreditación del colegio profesional; requerimientos en formación. Dichas características generan varias clasificaciones de profesionalidad. La concepción tradicional distingue entre profesiones y semi-profesiones, y entre profesiones mayores y menores; mientras que en el primer grupo se incluyen la medicina, el derecho, etc., en el segundo se incluyen la enseñanza, asistente social, etc.

## LA ENSEÑANZA COMO PROFESIÓN

Las páginas anteriores las hemos dedicado a desarrollar las diferentes concepciones del término profesión y los tipos de profesionalidad desde un enfoque general, es decir, considerando la noción de profesión en sentido general, aplicable a cualquier ocupación. A partir de ahora, el término profesión se vincula al ámbito de la enseñanza y el término profesional referido al profesor (maestro, docente, práctico, etc.: todo aquel que tiene como profesión la enseñanza).

Entender la enseñanza como una profesión y al profesor como profesional de la enseñanza nos lleva a plantearnos los papeles que juegan estos conceptos en la profesionalización del profesor. En la actualidad es notorio, como así hemos podido constatarlo al revisar la bibliografía referente al tema, el intenso debate que tiene lugar, tanto fuera como dentro de la comunidad educativa, sobre la enseñanza como profesión. Justo es reconocer que el debate se está dando más desde la sociología y en el contexto de la cultura anglosajona, que en nuestro país, donde los trabajos son escasos. Las disputas se centran en cuestiones tales como: ¿cuál es la naturaleza de la profesión docente? ¿son los profesores profesionales o semiprofesionales? o ¿qué debe hacerse para que la enseñanza se considere una profesión propiamente dicha?

¿La enseñanza es realmente una profesión?. Planteada así la pregunta nos es de escasa o nula utilidad. Nos sería de más utilidad abordar la cuestión planteándonos qué entendemos por profesión (tarea que de alguna forma hemos planteado ya de un modo general, referida a las profesiones, pero que ahora consideramos desde el ámbito de la educación).

Si por profesión entendemos un *tipo-ideal*, un *modelo o prototipo*, la profesión consistirá y vendrá conformada por una serie de características que especifican lo que constituye un caso puro, ideal, abstracto; entre los atributos que con frecuencia se supone definen una profesión de esta naturaleza se señalan: a) la posesión de un conocimiento base esotérico; b) una sustancial y prolongada formación necesaria para ingresar en la misma; c) la existencia de una asociación profesional que pueda hablar con autoridad de la ocupación; d) un código ético; e) significativa autonomía profesional; y f) una fuerte orientación hacia el servicio y bienestar del cliente.

Tales características serán ejemplificadas sólo por algunos casos modelo. Los casos *modelo-tipo* usuales de profesiones son ocupaciones de honorarios-por-servicios, tales como medicina o derecho. La mayoría de profesiones carecen de algunas de las características o las poseen en grado menor que estos casos *prototipo*. Estas serán cuasi-profesiones. Desde esta perspectiva la enseñanza sería una cuasi-profesión, puesto que tendría algunas características de la profesión, pero las tendría en grado menor que los casos modelo.

Strike (1991) sostiene una visión alternativa de profesional de la enseñanza que tiene como eje central el *conocimiento base* (conocimiento pedagógico general) que desarrollaremos en el capítulo sexto. El argumento que propone para sostener que la enseñanza es una profesión se sustenta en que la práctica profesional de la enseñanza se fundamenta en un *conocimiento base esotérico*, resultado de una larga preparación académica, no disponible en personas legas o administradores públicos. Desarrolla su propuesta señalando los criterios que debe reunir el *conocimiento base* para adecuarse a la enseñanza como profesión y que en definitiva se resumen en:

1. Algo debe ser conocido.
2. El conocimiento base debe cimentar la práctica.
3. El conocimiento base debe ser esotérico.
4. El conocimiento base debe ser el fundamento de la evaluación de la práctica.
5. El conocimiento base debe cimentar la profesión de la enseñanza.
6. El conocimiento base debe proporcionar la base para la lealtad a los estándares profesionales y al bienestar del cliente.
7. El conocimiento base debe apoyar el trabajo específico de los profesores y ser la base de una división del trabajo entre la autoridad del gremio y la autoridad democrática/burocrática.
8. El conocimiento base debe sugerir que la formación de los profesionales difiere de otras formas de enseñanza en la sociedad (p. 94).

En la actualidad existe acuerdo general en considerar la enseñanza como una profesión y al profesor como un profesional de la misma. En este sentido, Villar Angulo (1986), citando a Doyle (1985), señala «que los profesores son profesionales que conectan su conocimiento a situaciones por medio de la observación, comprensión, análisis, interpretación y toma de decisiones» (p. 188). Se

arguye que los profesionales se definen por la esencial naturaleza de su acción, más que por sus experiencias educativas, los procesos de certificación o licenciatura, o la influencia de los estándares de la práctica.

Clark y Yinger (1987) ven a los profesores como profesionales que diseñan cursos prácticos de acción en situaciones complejas. Lo que les permite realizar esto es una consideración pensativa y propositiva de la práctica. Lo que se necesita en educación es una comprensión más intensa de estos procesos. Un aspecto de esta concepción que necesita ser más desarrollado e investigado, es la relación entre reflexión y acción (p. 99).

La sabiduría popular concibe a los profesores como profesionales de la enseñanza y a ésta como profesión. Se habla de la profesión docente o del profesor como el profesional de la enseñanza. Este mismo punto de vista es mantenido por los mismos profesores.

«Profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura» (Blat y Marín, 1980, cit. en Marcelo, 1989, 9).

Cuando se enfrentan al problema de la enseñanza como actividad profesional, Carr y Kemmis (1983) lo hacen estableciendo las características normalmente aceptadas, según ellos, que distinguirían las ocupaciones profesionales de las no profesionales. Una profesión vendría caracterizada por los tres criterios siguientes:

1. Los métodos y las técnicas empleadas por los miembros de una profesión están basados en un consolidado conjunto de investigaciones y conocimientos teóricos. Las técnicas utilizadas en medicina, por ejemplo, se apoyan en un cuerpo de conocimientos formales sistemáticamente elaborados.
2. El profesional se compromete clara y explícitamente a conseguir el mayor beneficio para su cliente. Los códigos deontológicos, con los que dicen gobernarse los médicos, pueden ser un ejemplo de esto.

3. Los miembros de una profesión deberían poder elaborar juicios autónomos, libres de constreñimientos o controles externos y no profesionales. Esta autonomía profesional opera a dos niveles: individualmente, los profesionales toman una u otra decisión en función del particular problema que les ocupa, y según su propio criterio. Colectivamente, se rigen de forma organizada por el conjunto de políticas y procedimientos que conforman su profesión como una totalidad. Siguiendo con el ejemplo de los médicos, éstos seleccionan sus propios miembros, determinan sus propios criterios disciplinarios y los procedimientos para dar cuenta de sus juicios y decisiones (cit. en Martínez Bonafé, 1989, 77).

En lo concerniente a la enseñanza, ni el conocimiento profesional aparece claramente sistematizado y formalizado, ni se encuentra cercano a las decisiones, que toman los profesores en las aulas y escuelas. El mundo del «cliente», por otra parte, es complejo y contradictorio: los intereses del alumno, los padres, la administración y la sociedad entran en juego interactivo donde el profesor no siempre encuentra conformidad y armonía.

En el ámbito de la autonomía es donde la profesinalidad de los profesores queda más afectada y limitada (Carr y Kemmis, 1983). En el plano individual la burocratización administrativa en la elaboración y desarrollo de los currícula deja al profesor muy poco espacio para su actuación profesional autónoma (p. 13).

Por otra parte, de todos es reconocido el individualismo y aislamiento que caracteriza la actividad de los profesores, lo que entorpece la creación de una conciencia profesional colectiva, como resultado de la discusión y del intercambio de reflexiones y experiencias personales. No se suele estar organizado dentro de «una sociedad de iguales», donde se elaboran criterios y patrones para la práctica, y en consecuencia, se pierde la autonomía «académica» de la que se gozaba (Martínez Bonafé, 1989).

## PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR

La preocupación por la profesionalización del docente es una constante que cada vez se acentúa más. Existe un deseo general de que a la enseñanza se le reconozca su condición de profesión, y no de semiprofesión u oficio. Lo que

requiere, entre otras cosas, una formación específica y una alta competencia, resultado del estudio y del conocimiento teórico y práctico de las técnicas pedagógicas (Good, 1973).

Para Pickle (1985) la *profesionalización* es

«...el proceso por el cual una ocupación organizada, normalmente pero no siempre, en virtud de una demanda de competencia especial esotérica de la calidad de su trabajo, y de los beneficios para la sociedad, obtiene el exclusivo derecho a llevar a cabo un particular tipo de trabajo, controlar la formación y el acceso, y controlar el derecho para determinar y evaluar la forma cómo el trabajo ha de llevarse a cabo» (pp. 55-56).

¿Qué clase de profesional es el profesor?, ¿cuál ha sido su perfil profesional a través de la historia?, ¿hacia dónde se encamina hoy el discurso del profesionalismo?. Son algunas de las cuestiones a las que vamos a intentar dar respuesta, si bien de forma muy breve.

El tema de la «profesionalización» de los profesores ha generado y continúa generando abundante literatura al respecto, como hemos reseñado más arriba, de manera especial en las dos últimas décadas, nada fácil de resumir y sintetizar. La literatura propone, con desigual acierto y coherencia, un conjunto de perspectivas alternativas sobre el profesionalismo tomando como base el concepto de profesión que, lejos de ser «un tipo de trabajo moralmente deseable» para la sociedad como se le entiende coloquialmente, es «una clase de fenómeno humano abstracto y objetivamente discernible» (Becker, 1962, en Pereyra, 1988).

No observamos discrepancias a la hora de reconocer la necesidad de la profesionalización del profesor. La revisión de la literatura referente a este tópico muestra que la idea de la profesionalización del profesor es defendida y deseada por todos, tanto por la Administración, las instituciones sociales, centros de formación, proyectos de reforma, como por las personas (educadores, comisiones de expertos, profesores, padres, sociedad en general...). Todos están de acuerdo en esta cuestión.

En los últimos proyectos de reforma de los sistemas de formación del profesorado, dentro y fuera de nuestro país, se coincide en la idea central de considerar al profesor como un profesional capaz de hacer frente a las demandas de formación que la sociedad moderna y democrática plantea. El profesor es visto como

un profesional de la enseñanza que debe estar formado en conocimientos, destrezas y actitudes para afrontar con éxito las numerosas y variadas funciones que tiene que ejercer en la cada vez más compleja situación social actual.

El Proyecto para la Reforma del Sistema Educativo lleva aparejada una reforma de la formación del profesorado. Su estructura formativa a nivel primario se apoya en la ya clásica trilogía de la formación *científica-cultural, didáctica y las prácticas de enseñanza*. El docente deberá adquirir en su etapa formativa -dice el documento- una «competencia profesional» que le capacite para desarrollar distintas funciones de la actividad docente (MEC, 1987a, 165-172).

El profesor Villar Angulo (1988b) nos describe lo que a su entender distingue a un profesional de la enseñanza. «Un profesional de la enseñanza es aquél que en su trabajo está adoptando decisiones sobre el currículum, los estudiantes y la enseñanza de la clase. El profesional no es el técnico competente que aplica las recetas o fórmulas que le indica el manual. Más bien al contrario, es aquél que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo. Para ello el profesor debe acceder a mayores cotas de autonomía profesional en cuestiones escolares donde pueda demostrar que sabe pensar por sí mismo, y esto sólo se puede conseguir si desde los centros formativos se articulan experiencias de campo provechosas que favorezcan esa formación profesionalizada» (p. 13). En esta misma línea se posicionan organismos internacionales tan prestigiosos como, por ejemplo, la OIT, cuando señala que «la enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados» (OIT, 1984, 6-7).

### **Modelos de profesionalización del profesor**

El término «profesión» no es un concepto neutral o aséptico, sino que está cargado de valor referido a unos «contextos ideológicos y estructurales determinados». Johnson (1985) sobre este aspecto señala:

«El profesionalismo es una ideología y una estrategia que considera que el nivel y la longitud de la educación formal seguidos por los practicadores son de crucial importancia para la profesionalización» (en Villar Angulo, 1990, 211).

El carácter ideológico del concepto «profesión» lo describe de forma atinada y clarificadora, a nuestro modo de ver, el profesor Pereyra (1988) en un artículo titulado el «*Profesionalismo a debate*», que nos sirve de apoyo para desarrollar este apartado. La revisión de la literatura del «profesionalismo» lleva a Pereyra a identificar tres modelos:

a) *Modelo fásico o de rasgos ideales*

Es el modelo predominante en torno al cual han girado la mayoría de los escritos y cuyos criterios han dominado a la hora de conceptualizar las profesiones. Aparece en la década de los treinta y es difundido por la escuela de sociología de las profesiones. Es un modelo de carácter funcionalista que se basa en un «catálogo de criterios o pre-requisitos que debe cumplir toda ocupación que tenga la categoría de profesión» (Pereyra, 1988, 12).

Skopp (1980) se sitúa en un concepto de «profesión liberal» englobable en el modelo de «rasgos» ideales, y señala como notas distintivas que caracterizan una profesión liberal las siguientes:

- Un saber sistemático global; es decir, el desarrollo y la valoración del saber profesional.
- Poder sobre el cliente: la disposición de éste a acatar los conocimientos especializados del profesional.
- Autonomía o control profesional independiente, con inclusión de la formación y admisión de nuevos profesionales y del examen de la competencia profesional por parte del personal inspector.
- Prestigio social y reconocimiento legal y público del estatus profesional; aprobación formal e informal de las aspiraciones de autonomía de la profesión.
- Subcultura profesional especial, es decir, unas normas y valores destinados a garantizar la vida del estatus profesional frente a la concurrencia o la amenaza del personal no profesional (en Pereyra, 1988, 12).

El mismo autor llega a la conclusión de que los maestros alemanes del siglo XIX sólo poseían tres de esas notas: un saber sistemático global, intereses comunitarios y una subcultura profesional bien definida. No poseían, en cambio, suficiente autoridad o autonomía, el nivel de formación suficiente, el empleo y el autocontrol profesional, los maestros no pudieron alcanzar una profesionalización completa; más bien fueron «semiprofesionales», o sea, profesionales dudosos (en Pereyra, 1988).

#### b) *Modelo de la profesión como «proceso»*

Frente al modelo de los «rasgos» ideales que, de ser convenientemente cumplimentados, elevan al estatus de profesión a una ocupación dada, surge una segunda escuela de pensamiento, la de la profesión como «proceso», que como el anterior modelo emana de una escuela sociológica coetánea a la anterior y con vinculaciones con ella. Desde esta perspectiva la profesión es vista como un «proceso». Las ocupaciones necesitan pasar y superar unos estadios para alcanzar la categoría de «profesión». A tenor de lo dicho, el «proceso» de profesionalización consistiría en:

- Establecer una asociación profesional.
- Un cambio de nombre que disocie la ocupación de su estatus previo no profesional y que la provea de un título que comporta el dominio exclusivo de un saber o trabajo.
- Crear una asociación de carácter nacional para defender los intereses profesionales.
- Instaurar un sistema institucional de formación y capacitación.
- Desarrollar y adoptar un código ético.
- Promover agitación política para ganar apoyo popular y legal (Ritzer y Valozak, 1987, en Pereyra, 1988, 14).

#### c) *Modelo del poder profesional*

El modelo del «poder» al analizar la naturaleza de la profesionalidad integra o tiene en cuenta como foco importante las variables políticas. Se centra en el

estudio del «poder» que ejercen las profesiones en el proceso de profesionalización, y el poder de las fuerzas opuestas con las que han tenido que enfrentarse.

Este tercer modelo se sustenta, en esencia, en conceptualizar el «poder» como un elemento que puede desplegar una profesión para obtener un «conjunto de derechos, privilegios y obligaciones, de grupos sociales, que de otra manera podrían no concedérselos» (Pereyra, 1988, 14). Trascender la visión limitada del papel del profesor en la sociedad del siglo XX exige, como indica el profesor Pereyra,

«...como contrapartida que la cultura y formación intelectual, científica y pedagógica del profesor sea realmente superior, y no sólo en credenciales. Para poder llevar a cabo su principal tarea de ser el *organizador de la cultura* que han de comunicar y elaborar con sus alumnos en vistas a lograr una genuina «calidad de enseñanza», en el marco de una institución escolar emancipadora y no simplemente «cualificadora» de las demandas del sistema productivo con el que, sin duda, es necesario contar. Tarea que, en efecto, exige superar visiones muy enraizadas dentro del profesorado que igualan, por ejemplo, lógica o sentido común o, pero aún, que sostienen que al ser nuestro trabajo de naturaleza «práctica», nuestra educación intelectual tienen que ser diferente» (Pereyra, 1988, 16).

## HACIA UNA NUEVA PROFESIONALIDAD DEL PROFESOR

Si aceptamos la idea de que ser un «profesional» más que un estado es un proceso, un proyecto en desarrollo, tenemos que aceptar la aparición de nuevas metáforas en la medida en que al profesor se le atribuyen nuevas y variadas funciones a su quehacer docente y se va redefiniendo la concepción de su profesionalidad.

Como bien señala el profesor Villar Angulo (1988b), la metáfora del profesor como *gestor adiestrado*, hasta ahora dominante, ha sido superada por la de profesor como *adaptador de decisiones*, participando ambas metáforas de la concepción de la enseñanza conocida por «racionalidad técnica». Frente a las metáforas basadas en concepciones de la profesión monolíticas y estáticas, como modelos puros o prototipos, y que vienen definidas en función de unos rasgos predeterminados, autores como Schön (1983) y Yinger (1986b) promueven una nueva visión metafórica del profesor como profesional especializado -*el profesor como diseñador*- que se incluye en el modelo de formación del profesorado

basado en la indagación, que acentúa la importancia de preparar a los profesores en procesos analíticos y reflexivos (p. 13).

O como señala la profesora Montero (1988) al afirmar que «conceptualizar al profesor como profesional permite entenderlo como: poseedor de una base de conocimientos suficientemente amplia para desarrollar su tarea, capaz de generar conocimiento sobre su práctica, de buscar los recursos necesarios para mejorarla; con una actitud positiva hacia su desarrollo profesional continuo; con una autonomía en la realización de su tarea, capaz de adecuarla al contexto y de cooperar con otros profesionales; con un código ético y mecanismos de autocrítica» (p. 21).

Ahora bien, ¿qué significa pensar en el profesor desde la perspectiva de una nueva profesionalidad?. A nuestro juicio, y en el marco en que estamos conduciendo este discurso, todavía no disponemos de un cuadro suficientemente claro y comprensivo del concepto profesional docente. Sin embargo, sí que podemos ofrecer algunas aportaciones de distintos autores que nos aproximan y nos enmarcan el cuadro que queremos dibujar en este apartado.

El profesor Bullough (1989) señala algunos criterios que a su juicio debe ofrecer la formación inicial del futuro profesional de la enseñanza. «Ciertamente -dice el autor- que el título es un evento importante, pero sólo el primer paso -importante por otra parte- de un largo proceso de desarrollo profesional. Los programas de formación deben proporcionar a los profesores en formación una buena salida para ser un buen profesional. Cinco proposiciones definen lo que significa ser un profesional:

- Demostrar un interés activo por la comprensión de los temas educativos.
- Adquirir y mejorar una educación liberal, una especialización académica, un conocimiento base pedagógico como contexto para el pensamiento y la acción profesionales.
- Práctica educativa crítica con el propósito de mejorarla.
- Respetar y aprender de los alumnos y proporcionarles una educación apropiada y eficaz
- Propiciar un sentido de comunidad escolar profesional (Bullough, 1989, 17).

Autores como Stenhouse (1984) y Gimeno Sacristán (1986), bien conocidos entre nosotros, ven la enseñanza como una actividad profesional que requiere una nueva y más amplia concepción de profesionalidad del profesor y una nueva relación de éste con el conocimiento que posee y utiliza en su actividad laboral. Stenhouse (1984) resume las características del *profesional amplio* en esta frase:

«Una capacidad para un desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula» (p. 197).

Y Gimeno Sacristán ve así esa nueva profesionalidad de la que hablamos:

«La nueva profesionalidad necesaria es más amplia, con más ámbitos de discusión, reflexión y acción. Debe romper el trabajo individualista teniendo en cuenta que su horizonte profesional es el centro escolar en sus relaciones con la comunidad y no sólo el espacio del aula; con un proyecto educativo más allá de la actividad inmediata; que reflexiona con sus compañeros; que tiene ante sí más opciones educativas ante las que puede optar; que rompe el papel de mero técnico para el profesor, reproductor de las directrices de los materiales homogenizados; que traduce y recrea el currículum en lugar de aplicarlo con comprensión; que ayuda a reconstruir el orden social en lugar de reproducirlo» (Gimeno Sacristán, 1986, 12-13).

Desde este modelo de profesionalidad, el cambio social es visto como algo dinámico e impredecible, propio de las sociedades modernas desarrolladas, donde los problemas sociales no tienen definiciones estables, y las explicaciones y comprensiones devienen en situaciones personales, controvertibles y negociables mediante el diálogo con los clientes y la reflexión compartida (Elliott, 1991).

El conocimiento profesional se origina de la propia práctica profesional y en el intercambio de complejos procesos psicológicos de participación social. La competencia profesional viene definida no tanto en función de un cuerpo de conocimiento teórico, sino por la habilidad o capacidad de actuación inteligente en «situaciones sociales complejas, nuevas, únicas e impredecibles, propias de un entorno social complejo, dinámico y cambiante» (Pérez Gómez, 1989).

Angel Pérez describe muy acertadamente el tipo de profesional que la naturaleza singular de la enseñanza precisa:

«El sistema educativo en el mundo moderno requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación autónoma, que sepa diagnosticar la situación del aula, el ritmo de desarrollo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento académico disciplinar o interdisciplinar, al mismo tiempo que un profesional que sea capaz de incorporar las demandas sociales a los programas educativos. Además el logro del complejo y delicado equilibrio entre comprensividad y atención particular a las diferencias individuales dentro del aula, eje de la educación como del ciudadano, reposa inevitablemente en las competencias del profesor» (Pérez Gómez, 1989).

### **El profesor como profesional reflexivo**

Una de las metáforas que últimamente está teniendo más impacto en el ámbito de la enseñanza es la del «profesor reflexivo» o la del profesional de la educación como «práctico reflexivo» (Elliott, 1991). El profesor Zabalza (1989), por ejemplo, describe al profesor como un tipo de profesional que se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace. «Como profesional puede saber mucho o poco (eso, desde luego, también influirá en su calidad como profesional) pero, sobre todo, sabe replantearse lo que sabe. Acostumbrará a revisar su actuación y a aprender de ella». Es un modelo de profesional que denomina con el apelativo de «actor deliberativo» (p. 20).

La idea del profesor como un *profesional reflexivo* supone una reconceptualización de la enseñanza y por supuesto de la práctica docente; ésta se convierte en esquema de acción, en hipótesis de trabajo en la medida en que entra a formar parte del conocimiento práctico de los profesores. La idea de práctica que subyace en este planteamiento es altamente innovadora y sugerente. Desde esta perspectiva, la práctica se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación. La práctica se identifica con la reflexión y autoevaluación aplicada a la propia acción docente. La enseñanza como un «discurso práctico» y el profesor como un profesional enfrentado a «dilemas prácticos» (Yinger, 1983, en Zabalza, 1987).

Los profesores en su identidad de *profesionales reflexivos* están capacitados para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que la misma genera en los alumnos. Como señala Oberg (1984), los profesores serán mejores profe-

sionales en tanto en cuanto más conscientes sean de sus prácticas y más reflexionen sobre sus intervenciones.

La reflexión sobre la práctica, la introducción de planteamientos reflexivos en la propia acción instructiva -dice el profesor Zabalza-, hace que salgamos de un terreno de rutinas y certezas dadas por otros, para entrar en uno de toma de decisiones, de debate, de inseguridad, de creación (Zabalza, 1987).

Desde esta nueva perspectiva de profesionalidad subyace, como marco conceptual, la necesidad de aproximarse a lo que Pérez Gómez (1984) ha denominado *competencia epistemológica* que conlleva un modelo de profesor como profesional que utiliza de manera sistemática estrategias de investigación, que sabe utilizar los resultados de las investigaciones en su tarea docente y él mismo asume el papel de investigador de su propia práctica.

Elliott (1991) propone como modelo de práctica profesional el «práctico reflexivo» cuya expresión toma de Schön (1983), en contraposición al modelo de «experto infalible» arraigado en la práctica tradicional. Fundamenta este modelo argumentando que las sociedades van generando nuevas necesidades que a su vez proyectan nuevas imágenes y valores profesionales que cambian los papeles profesionales. Propone un modelo de profesional cuya formación debería contener puntos de vista de los siguientes aspectos: a) el contexto laboral, b) la naturaleza del papel profesional, c) la competencia profesional, d) el conocimiento profesional, f) La naturaleza del aprendizaje profesional, y g) el currículum y la pedagogía.

El contexto laboral de la práctica profesional en las democracias liberales «avanzadas» se puede conceptualizar como «dinámico», «fluido», «complejo», «lleno de dilemas», «centrado en el cliente». El papel profesional viene definido por nuevos valores que generan las nuevas imágenes laborales de las profesiones, se caracteriza como:

- a) Colaboración con los clientes (individuos, grupos, comunidades) a la hora de identificar, clarificar y resolver los problemas.
- b) La importancia de la comunicación y la empatía con los clientes como medio de entender las situaciones desde su punto de vista.

- c) Un nuevo énfasis en la comprensión global de las situaciones como base de la práctica profesional, en vez de verlas sólo en términos de un conjunto particular de categorías desde el especialista.
- d) La autorreflexión como medio de superar los juicios y las respuestas estereotipadas (p. 77).

El profesional como «experto infalible» concibe la práctica profesional y actúa como persona que espera que los clientes confíen en su conocimiento y sabiduría superiores para identificar, clarificar y resolver sus problemas. Aborda la comunicación en una sola dirección. Habla y prescribe mientras el cliente oye y obedece. El cliente puede preguntar desde una posición de diferencia pero no «cuestionar» desde una presunción de conocimiento. Hay poca reciprocidad en la comunicación porque el «experto» no está interesado en desarrollar una visión global de la situación del cliente. Entiende y maneja la situación en la que se encuentran exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado que él domina. Aplica el conocimiento especializado de forma más intuitiva que reflexiva basándose en la sabiduría del sentido común englobada en la cultura laboral. El juicio profesional se suele basar en el estereotipo intuitivo de las situaciones más que en una forma de reflexión que tengan en cuenta una variedad de perspectivas (incluyendo a los clientes) y favorezca una autoevaluación de sus prejuicios (p. 77).

El modelo de la «nueva profesionalidad» que Elliott ha diseñado tiene enormes implicaciones en el diseño curricular de la formación de los profesionales. Implica que todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil. Que el currículum del aprendizaje profesional debe consistir, básicamente, en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas, complejas y abiertas a una variedad de interpretaciones desde diferentes puntos de vista. Que la pedagogía, para apoyar el aprendizaje profesional, ha de tender a proporcionar oportunidades para que los «aprendices» desarrollen aquellas capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva competente, por ejemplo: por empatía con los sentimientos y preocupaciones de otros participantes, por la observación de una situación desde diferentes ángulos y puntos de vista, etc. Que la adquisición de conocimiento ha

---

de proceder de forma interactiva reflexionando sobre situaciones prácticas reales (p. 78).

### **El profesor como profesional crítico**

Nuevas aportaciones recientes (Beyer, 1984; Carr y Kemmis, 1986; Smyth, 1989) en la línea anterior del «práctico reflexivo» convergen en la metáfora del profesor como «profesional crítico» y en alguna medida autónomo, reconduciendo la idea de competencia docente y replanteando la necesidad de un nuevo marco de formación profesional.

Dentro de nuestro entorno, autores como Anaya Santos (1979) o Martínez Bonafé (1989) plantean la necesidad de que el profesor, como profesional de la enseñanza, se implique en una reflexión crítica y radical sobre el hecho educativo, analizando el significado de su acción docente. Desde esta perspectiva, acción y reflexión adquieren el carácter de autocrítica, a través de la cual su desarrollo profesional adquiere un claro compromiso colectivo social:

«Una autocrítica en profundidad exigiría que el docente se preguntara por la escuela que hoy tenemos y por las posibilidades de reforma o ruptura que caben; qué valores apoya o difunde y cuáles otros debería difundir, qué tipos de escolares tiene y por qué éstos y no otros diferentes; qué tipos de selección realiza en su escuela, de qué manera la lleva a cabo y cómo utiliza el conocimiento de las formas más sutiles de clasificación, graduación; qué ideología ya encubierta o ya manifiesta defiende y propaga en su enseñanza; qué tipo de mejoras podría introducir en toda su acción pedagógica y qué carácter tendrán de ruptura o de cambio; qué tipo de colaboración ha establecido con los padres, con otros compañeros docentes; entre otras cosas y como las más destacadas sobre las que se podría interrogar» (Anaya Santos, 1979, 177).

Coincidimos con Martínez Bonafé (1989) en señalar que este nuevo modelo de profesor crítico conduce a un nuevo marco conceptual de entender la profesionalidad y, por consiguiente, a una manera distinta de relacionar la teoría y la práctica. El profesor participa en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones referente a los procesos educativos. «Implica, por tanto, a juicio del autor, una nueva relación entre los intereses profesionales y el tipo de conocimiento que desde ellos se genera, e implica la dinámica confluencia de los conocimientos técnicos y prácticos -*saber de produc-*

*ción*- con el conocimiento emancipatorio *-saber de reflexión-*, dentro del marco conceptual con el que el profesor se enfrenta a su tarea» (p. 82).

### **Implicaciones para la formación del profesor**

Del discurso desarrollado en este capítulo se puede deducir la existencia de un movimiento que con fuerza aboga por un nuevo modelo de profesional de la enseñanza: el profesor reflexivo, crítico e investigador; lo que nos lleva a una reconceptualización en el ámbito de la formación y perfeccionamiento del profesorado. Se abandona, pues, el concepto de profesor tradicional como mero experto-técnico, propio del modelo de racionalidad técnica, cuya función primordial es la de transmitir conocimiento mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera y se propugna un papel más activo del profesor en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas experimentales de intervención didáctica. Defendemos el papel del profesor como *agente reflexivo*, que en opinión de Stenhouse (1984) sus características más destacadas serían: «una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula» (p. 197).

Desde esta perspectiva la formación del profesor no se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas académicas y de competencias y rutinas didácticas, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, indagación, etc. (Calderhead, 1989; Carr y Kemmis, 1986; Clark, 1980; Elliott, 1991; Pérez Gómez, 1987; Stenhouse, 1984; Yinger, 1981; Zeichner, 1983).

Desde este enfoque aceptamos que la educación es un actividad práctica, por lo que admitimos que el propósito primordial de un currículum de formación profesional debería centrarse en el perfeccionamiento de sus experiencias prácticas y en una mayor dedicación a éstas en la etapa de formación. Tal currículum facilitaría a los prácticos el desarrollo de una conciencia reflexiva de la práctica y un auténtico compromiso con la praxis.

Pérez Gómez (1987) afina esta idea cuando dice que una de las tareas prioritarias de la investigación educativa debería consistir en «identificar y explicar la perspectiva educativa, la plataforma teórica explícita o tácita desde la que los profesores interpretan la enseñanza, identifican, diagnostican y establecen prescripciones para los problemas de su intervención» (p. 205). Al igual que Imbernon (1988), que propone un modelo de formación *regulativo-reflexivo* que a partir de las necesidades de los enseñantes y de sus propios problemas profesionales, realice un proceso de *recepción-experimentación-interiorización* de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 78).

Una vez descrito al profesor como profesional de la educación desde un enfoque de profesional reflexivo y crítico, y considerado la enseñanza como un profesión que consiste en una actividad práctica reflexiva, pasamos a tratar la formación del profesor en el siguiente capítulo.

## Capítulo 2

# FORMACIÓN DEL PROFESORADO

*«Las cosas que damos por supuestas, sin indagarlas o reflexionar sobre ellas, son justamente las que determinan nuestro pensamiento consciente y deciden nuestras conclusiones» (Dewey, 1933, 18)*

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se estudia el tema de la formación del profesorado tal como se entiende en el contexto actual y se examinan los supuestos y criterios que conforman su naturaleza desde la perspectiva de una formación reflexiva.

El capítulo empieza haciendo una consideración de las diferentes concepciones de formación del profesor y describiendo su naturaleza. Enfatiza la idea de que el concepto de formación ha estado vinculado a los marcos conceptuales predominantes en cada momento sociohistórico. La concepción que ha dominado hasta la década de los ochenta ha sido la «racionalidad técnica». Con la aparición de nuevas epistemologías de la práctica van emergiendo nuevos enfoques o modelos de entender la formación del profesor que introducen nuevas formas de conceptualizar la profesión docente.

Se expone y argumenta la necesidad de la formación continua del profesorado, y se considera el tipo de currículum de formación más adecuado según el enfoque reflexivo. Desde una concepción de la formación del profesor como un proceso continuo, se señalan las etapas o momentos que constituyen el ciclo profesional. Se describen las etapas de formación inicial y permanente y sus rasgos más destacados.

Asimismo, se recogen las nuevas directrices del MEC (1989) en lo referente a la formación permanente que establece el Plan Marco de Formación del Profesorado, donde se concreta la política de formación del MEC. Por último,

el capítulo termina recogiendo los principios que subyacen en la concepción de formación del profesor planteada en esta tesis.

## CONCEPTO Y NATURALEZA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

En los últimos años estamos asistiendo al resurgimiento de un creciente interés por la «formación del profesor» y su estatus profesional; siendo motivo de preocupación y controversia constante dentro y fuera del campo de la educación, y no es para menos si tenemos en cuenta la importancia que se le atribuye en relación al papel que desempeña en la innovación, renovación y mejora de la calidad de la enseñanza. Todos los autores destacan este hecho que, en palabras de Gimeno Sacristán (1982, 77), representa «una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo».

Por otra parte, la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse como un campo autónomo e independiente de conocimiento e investigación; su concepción está vinculada a los marcos teóricos y supuestos que en un determinado momento sociohistórico predominan en el conocimiento social. Este determina los conceptos de escuela, enseñanza, currículum, y por supuesto, el de formación del profesorado (Pérez Gómez, 1988b, 8). De ahí, que nos encontremos con diferentes concepciones o visiones de cómo debe ser la formación del profesorado.

En cualquier modelo o programa de formación del profesor subyace una perspectiva o conjunto de supuestos sobre la teoría de la enseñanza y sus diferentes estructuras de racionalidad. Esta perspectiva se refleja en todos los aspectos del programa, incluyendo requisitos del curso, prácticas docentes, contenidos, duración, métodos didácticos, etc.

Es justo reconocer que hay un consenso total en admitir que la concepción de formación de profesor que ha predominado ha estado vinculada a la perspectiva de la *racionalidad técnica*, cuya consideración en esta tesis es bastante recurrente dada su influencia en la formación del profesorado. Es una concepción que ha prevalecido y todavía predomina en la actualidad; «de corte conductista, centrada sobre la actuación del profesor a través del dominio de destrezas, competencias, métodos y técnicas docentes» (García Álvarez, 1987, 131). «Cabe destacar que

las derivaciones de la racionalidad tecnológica han configurado típicamente una propuesta estrecha para la formación del profesorado: el desarrollo prioritario y a veces exclusivo de competencias y habilidades técnicas» (p. 8). Concibe la formación del profesor como la de un técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas. Siendo su preocupación fundamental formar profesores «técnicamente eficaces», capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

Los nuevos planteamientos de autores como Schön (1983, 1987) o Zeichner (1983), a la vez que critican el modelo de formación tecnológica, están teniendo un gran impacto en la proliferación de los estudios sobre el profesor como «profesional práctico» que se enfrenta a situaciones inciertas, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, por lo que hacen que emerjan nuevos modelos de formación. Desde estos nuevos enfoques se propone un modelo de formación que capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar este tipo de profesional. Se proponen modelos de formación como, el «profesor reflexivo», o el «profesor investigador», donde se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y donde la meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.

Como acertadamente señala la profesora Montero (1988), desde esta perspectiva alternativa al modelo de racionalidad técnica, el profesor es visto como un profesional reflexivo. La racionalidad reflexiva implica que la toma de decisiones del profesor no sólo se orienta al *cómo*, los medios, sino también al *qué*, los fines. Como profesional, el profesor tiene que tomar decisiones respecto a qué metas lograr con la enseñanza, metas socialmente determinadas y a menudo en conflicto. Aceptar este planteamiento no implica negar el hecho de que cualquier decisión profesional necesita el bagaje técnico que la haga posible y que ambos componentes estén estrechamente unidos en la actividad profesional.

Sumamente aclaratorio de lo dicho anteriormente nos parece la cita de Schön

«Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de *solución* de problemas (problem solving). Los problemas de elección o decisión se solucionan mediante la selección de entre los medios disponibles del más adecuado para

conseguir los fines establecidos. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la *identificación* del problema (problem setting), el proceso por el cual definimos la decisión a adoptar, las metas a conseguir, los medios para conseguirlas. En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser contruidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, perturbadoras e inciertas» (Schön, 1983, 40).

Basta con ojear parte de la literatura sobre este tema, para percatarse de que la gran mayoría de autores coinciden en señalar como rasgo básico de la formación del profesor su *marcado carácter profesional*. Todos enfatizan el hecho de que la formación del profesor debe adquirir carácter profesional, que los profesores deberían formarse como docentes. Veamos algunas referencias que confirman esta idea.

Para Rodríguez Diéguez (1980, 38) la formación del profesorado no es otra cosa que «la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza».

Con otras palabras, pero en la misma línea, Carlos Marcelo (1989) define la formación del profesor como un proceso que se significa por su carácter sistemático y organizado:

«Formación del Profesorado es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional» (p. 30).

Montero (1987) por su parte, enfatiza el hecho de que es un proceso permanente que tiene lugar en sucesivas etapas:

«La formación de profesores se conceptualiza como un proceso de desarrollo profesional permanente que transcurrirá a lo largo de un conjunto de etapas supuestamente interrelacionadas» (p. 5).

Y Villar Angulo (1990) sostiene que

«... formar profesores es un proceso de retroacción continuo por medio del cual un sujeto aprende a enseñar» (p. 47).

El Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado la contempla de esta manera:

«La formación profesional del profesor es un proceso continuo, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento, deben considerarse, como elementos indisociables y complementarios» (MEC, 1989, 124-25).

No cabe duda que esta nueva perspectiva de profesionalidad del profesorado, que ya vimos en el capítulo primero, exige un nuevo marco conceptual de formación. En contra de la vieja idea que sostiene que la enseñanza es una tarea subsidiaria de la asistencia y responsabilidad familiar y de la percepción superficial que se genera y reproduce en la opinión pública, desde esta nueva perspectiva «la práctica docente aparece como una cambiante, delicada y compleja actividad profesional. Su ejercicio requiere una extensa e intensa formación, de carácter teórico-práctico, para desarrollar conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes» (Pérez Gómez, 1988b, 8).

Otra idea que entra de lleno en la naturaleza de la formación del profesor es la de considerarla como un sistema único e interdependiente, que integra la formación inicial y la formación permanente. Este rasgo básico es asumido tanto por los expertos en la materia como por los organismos internacionales y nacionales dedicados a la educación (Eggleston, 1979; Gimeno Sacristán, 1982; Lallez, 1982; Landsheere, 1977; Petráček, 1985; OIT-UNESCO, 1984; OCDE-CERI, 1985; MEC, 1984 y 1986) entre otros muchos (cit. en García Suárez, 1988).

Así pues, coincidimos con Landsheere (1977) en considerar la formación del profesorado como un proceso continuo y sistemático, que tiene su principio formal en la formación inicial y se prolonga a lo largo del ciclo profesional. «La formación inicial y la formación continua, componentes de la educación permanente, se articulan funcionalmente sin ruptura metodológica» (p. 24). Esta misma idea viene recogida en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, donde se señala: «Es, pues, necesario plantearse la formación del profesorado como uno de los objetivos prioritarios de la reforma educativa, organizándola de forma que exista una continuidad entre la formación inicial y la permanente...» (MEC, 1987, 166). En consecuencia, la formación del profesorado debe entenderse como una única formación sin discontinuidad temporal.

Otro de los rasgos de la formación continuada del profesor es su carácter autónomo que, como dice Porlán (1987), significa ser capaz de un desarrollo profesional consciente y autodirigido; o lo que es lo mismo: ser capaz de reflexionar en y sobre la práctica para descubrir, criticar, modificar los modelos, esquemas y creencias que subyacen a la misma; promoviendo, con ello, el cambio didáctico personal desde una perspectiva constructivista. Ser autónomo significa, también, saber diseñar, experimentar y evaluar proyectos curriculares que conviertan los nuevos enfoques teóricos en una praxis alternativa y rigurosa.

Estamos de acuerdo con Pérez Gómez (1988) al sugerir, como medidas que permitan el desarrollo de una enseñanza de calidad en la que se vinculen la innovación educativa, la investigación y la formación permanente del docente, las siguientes actuaciones:

- Estimular la creación y relativa estabilidad de los grupos de profesores que desarrollen programas de innovación educativa.
- Fomentar las licencias para estudios concretos de formación e investigación en la acción.
- Revisar la jornada laboral del docente desde la perspectiva de las exigencias de su formación permanente.
- Reconsiderar las retribuciones económicas del profesorado, conforme a la complejidad y dignidad de su función social.
- Instaurar los concursos de traslados por especialidades.
- Establecer la evaluación periódica de la calidad de la enseñanza en general y del profesor en particular.
- Activar la producción y discusión de materiales curriculares y de recursos didácticos que configuren un diversificado banco de recursos al servicio del profesor (p. 11).

En resumen, insistimos en la idea de que la *formación del profesor debe estar claramente profesionalizada*. Ha de ser tanto una responsabilidad personal, como

institucional. El profesor ha de concebir la formación permanente como algo consustancial a su trabajo, y la administración ha de poner los medios, la infraestructura y el marco político que la haga posible. Por tanto, el modelo de formación se concibe como un elemento mediador entre las iniciativas institucionales y las no institucionales; y ha de plantearse de acuerdo a los nuevos criterios de racionalidad práctica reflexiva señalados más arriba.

### **Necesidad de Formación Profesional del profesor**

Señalar que la formación del profesorado es una necesidad, no es nada nuevo, es uno de los mayores retos a los que debe enfrentarse la sociedad moderna y democrática que nos ha tocado vivir. La sociedad está inmersa en profundas y relativamente rápidas transformaciones que requieren nuevos conocimientos, habilidades y estrategias profesionales. La necesidad de adaptar el sistema educativo (objetivos, estructuras y funcionamiento), al devenir cultural y socio-económico plantea un importante problema, no sólo de formación inicial sino, sobre todo, de formación continua de los profesores.

Los recientes proyectos de reforma de la formación del profesorado, tanto dentro como fuera de nuestro contexto, confirman y se pronuncian en la necesidad de la profesionalización de los profesores; «...es imprescindible una formación inicial de calidad, en términos tanto de su *necesario nivel científico* como de su adecuada *profesionalización*, que sea capaz de proporcionar al sistema educativo profesionales de la enseñanza convenientemente formados» (MEC, 1984).

El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza dice expresamente que el punto de partida -formación inicial- es una sólida formación académica y profesional y que será necesario, en el proceso de profesionalización -formación continuada- la adquisición de una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa y una profunda convicción de la validez del trabajo en grupo que garantice una actuación rigurosa en el centro educativo (MEC, 1987, 165).

El Plan de Formación del Profesorado insiste en la necesidad de establecer una continuidad entre la formación inicial y la permanente; en la participación del profesorado en los planes de actualización, a partir de las necesidades e intereses

que surjan de la propia práctica profesional; y también de la necesidad de estimular la participación.

Entre los objetivos a cubrir, se señalan los siguientes:

- Reflexión teórica sobre la práctica
- Mejora del centro escolar
- Potenciación de la actualización científica, psicopedagógica y didáctica
- Impulso de programas de formación de formadores (MEC, 1984).

De igual modo, la necesidad de formación del profesor viene exigida por los continuos cambios socioculturales que se vienen generando en los últimos años, lo que requiere una formación continuada del profesorado para actualizar sus conocimientos en los ámbitos que le conciernen (pedagógicos, psicológicos, curriculares, etc.). «Los profesores deben adquirir competencias profesionales que les permitan intervenir no sólo «enseñando», sino provocando el aprendizaje y la reconstrucción permanente del conocimiento adquirido, de modo que el conocimiento se convierta en instrumento privilegiado de reflexión y actuación racional» (Pérez Gómez, 1988b).

### **Contenido de la Formación Profesional del profesor**

¿Cuáles son las dimensiones clave que deben conformar el currículum de formación del profesor desde la perspectiva de la racionalidad reflexiva?. Los párrafos siguientes intentan dar respuesta a esta pregunta.

Tradicionalmente se han identificado dos grandes dimensiones en la formación del profesorado: *la personal y la profesional*. La dimensión *personal* atiende al desarrollo personal y toma como marco de referencia la orientación humanista preocupada por la autorrealización del profesor en una doble vertiente: la relacional y la personal. La dimensión *profesional* se cuida de la formación psicopedagógico-didáctica, de carácter teórico-práctico, y de la actualización de los contenidos científicos. Esta modalidad formativa suele desglosarse enfatizando unas veces la vertiente personal y otras la relacional o las actitudes hacia el cambio (García Álvarez, 1987, 131).

Desde la perspectiva de la racionalidad reflexiva se viene insistiendo en la dimensión profesional del profesor que, sin ser la única característica de su formación, se constituye en eje clave ante la complejidad que comporta el hecho educativo. «La enseñanza, al igual que otras profesiones, consiste en tomar decisiones para intervenir en situaciones prácticas, ayudándose de una gama de conocimientos que fundamentan esa capacidad de intervención que forma la profesionalidad del docente» (Gimeno Sacristán, 1982, 85).

Pérez Gómez (1988b), Schön (1983, 1987) y el MEC (1989), coinciden en señalar que la práctica y la reflexión sobre la misma se concibe como el eje del currículum de formación del profesor. Los conocimientos que conforman el currículum de formación del profesor *deben estar referidos y vinculados a la práctica docente*, y por lo tanto debe cuestionar y profundizar los esquemas conceptuales, las teorías implícitas, la constelación de problemas e intuiciones conflictivas del aula (Pérez Gómez, 1988). El conocimiento en la acción, el saber hacer, sólo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante, cuando es flexible por asentarse en la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983). Lo que supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción. La práctica, así concebida, es un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación. Un proceso de investigación en la acción (Pérez Gómez, 1988b).

En resumen, se impone un largo proceso de formación del pensamiento práctico del docente, no sólo como esquemas teóricos, sino como estrategias de intervención, reflexión y valoración de la propia intervención (MEC, 1989). En la actualidad, según se desprende de los programas de formación del MEC, el diseño y desarrollo de los currícula, y la experimentación de los proyectos docentes son la base de las demandas de formación permanente y alrededor de éstas creemos que han de actuar tanto los profesores, intercambiando experiencias e ideas, como los formadores o facilitadores que colaboren con los profesores y los responsables de la Administración.

Desde una perspectiva crítica, es evidente que el contenido de la formación nos lleva a considerar el papel que desempeña el práctico, el profesor, en cuanto figura fundamental en el desarrollo y transformación de la enseñanza. Desde esta

perspectiva es el profesor el que tiene que analizar la realidad social y articular su visión crítica de la misma con sus metas educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y de las experiencias acumuladas. Todo ello conduce a considerar al profesor como un intelectual y no como un técnico (Giroux, 1988; Smyth, 1987). «Desde una perspectiva crítica, el profesor necesita desarrollar una comprensión sistemática de las condiciones que conforman, limitan y determinan la acción, de modo que tales restricciones puedan ser tenidas en cuenta. Lo que requiere la participación activa de los prácticos en la formulación y articulación colaborativa de las teorías implícitas en sus propias prácticas, y el desarrollo de dichas teorías mediante la acción y reflexión continuas» (Carr y Kemmis, 1986).

#### ETAPAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

Para nosotros la formación del profesorado debe conceptualizarse como un continuo en el que se pueden identificar una serie de fases o etapas (multi-stage process); cada una con sus objetivos y necesidades específicas pero articuladas armónicamente en una unidad (su número varía de unos países a otros). Metafóricamente podemos considerarla como una cadena de eslabones que se va recorriendo a lo largo de todo el ciclo profesional. En nuestro contexto, la formación del profesor queda institucionalizada en dos tramos: *la formación inicial y la permanente*. El primer tramo coincide con la formación inicial o básica y se circunscribe a los años de duración de la carrera en el centro de formación (Escuelas Universitarias o centros similares homologados). El segundo tramo, corresponde al período en que el profesor comienza a ejercer la profesión. En este tramo se sitúa la formación permanente. Para otros autores la formación permanente abarcaría todo el continuo del ciclo profesional, y la formación inicial y continua serían etapas que quedarían englobadas en la formación permanente (Taylor, 1980).

Para designar a estos dos tramos se utilizan diversas expresiones, que si bien para algunos autores poseen matices diferenciadores, para otros vienen a significar lo mismo. Así pues, para nombrar la formación inicial se usan expresiones tales como: *formación preservicio, formación básica o simplemente formación*; para nombrar la formación permanente se utilizan expresiones como:

*formación en servicio, formación continua, perfeccionamiento, desarrollo profesional, etc.*

## **Formación Inicial**

Esta etapa de formación ha sido hasta mediados de los setenta la etapa reina de la formación del profesor, para después ir poco a poco perdiendo liderazgo en favor del progresivo interés por la formación permanente. Es una etapa sobre la que ha recaído la mayoría de debates y controversias relacionados con: el modelo de formación a conseguir, los componentes curriculares, el problema de la relación teoría-práctica, duración del período de formación, su ubicación o no en la Universidad, la relación entre institución formativa y las prácticas escolares, etc.

La profesora Montero (1987) define la formación inicial como «la etapa destinada a proveer a los futuros profesores de los recursos necesarios para desarrollar su función» (p. 134). Para Katz (1980) la formación del profesor consiste en «una serie de eventos y actividades deliberadamente intencionadas para ayudar a los candidatos a adquirir las destrezas, disposiciones, conocimiento, hábitos, actitudes, valores, normas, etc. que los capaciten para entrar en la ocupación de la enseñanza» (p. 283).

La formación inicial no se debe concebir como un «producto acabado» o como la etapa que proporciona un bagaje de recursos docentes suficiente para desempeñar la tarea docente durante todo el ciclo profesional. La formación inicial que se imparte en las Escuelas Universitarias o Centros de Formación homologados no debe aspirar a ser algo definitivo, sino el fundamento y el inicio de los procesos de autoformación y desarrollo profesional. Desde la perspectiva de Taylor (1980) sería el inicio de la formación permanente.

Si como está en el ánimo de todos, queremos mejorar la calidad de la enseñanza, es necesario articular una cadena coherente de desarrollo profesional cuyo primer eslabón sería la formación inicial. En concreto, las estrategias de formación inicial y de desarrollo profesional deberían obedecer a las siguientes normas de alternancia y recurrencia que propone Pérez Gómez (1988b):

- Partir de las propias personas, de sus prácticas esbozadas o confirmadas, de sus deseos, de sus preocupaciones y de los problemas pedagógicos diarios que tienen que resolver.
- Proporcionar a los individuos en formación algo que deban realizar o producir en tamaño natural, en un «campo natural» y alternarlo con períodos de práctica habitual, períodos de reflexión y períodos de evaluación.
- Acompañar a los cursillistas en sus esfuerzos por garantizar la transferencia de sus nuevas adquisiciones a su situación de trabajo.
- Preparar, con método, cursillos prácticos de aplicación o de experimentación, ya sea observando a colegas con experiencia, ya cooperando con consejero ya, sobre todo, «en estado de responsabilidad» personal (en formación inicial o en perfeccionamiento; dentro de los módulos o fuera de ellos).
- Explorar, con técnicas apropiadas, las dudas o las adquisiciones que se deriven de los cursillos, para garantizar una «teorización» profunda de las prácticas efectuadas.
- Utilizar instrumentos de evaluación formativa para permitir a los individuos tomar conciencia, por sí mismos, de sus progresos y de sus dificultades, dejando aparte todo criterio de clasificación o exclusión.
- Garantizar el «isomorfismo» entre los métodos de formación, por una parte, y su aplicación, por transferencia, a la clase (especialmente en lo referente a trabajo en equipo, técnicas de grupo, memorias personales).
- Evitar el concebir una formación como algo definitivamente concluido, dado «en bloque» y asegurar, por el contrario, una andadura recurrente, que abarque varios años y que acarree un desarrollo progresivo de las prácticas profesionales, llevando a cabo varias «idas y vueltas» de períodos de práctica sobre el terreno a períodos de reflexión crítica con colegas y formadores (en la Universidad, en centros de formación o la Escuela Normal).

- Dejar lugar a la participación de los cursillistas en la creación de los saberes y en la noción de formación-investigación (p. 11).

En el momento de redactar este apartado están apareciendo las nuevas directrices en lo que respecta a los Planes de Estudio para la Formación Inicial por parte del Consejo de Universidades que esperamos enmarquen y dibujen las nuevas ideas que se vienen vertiendo en este discurso.

### **Límites de la formación inicial**

De todos es reconocido y existe constatación de que la formación inicial es a todas luces insuficiente para el desempeño de la profesión docente. Ésta, en lo mejor de los casos, proporciona las bases para la iniciación profesional que debe mejorarse a medida que el profesional va afrontando los nuevos problemas con que se encuentra. La formación inicial es insuficiente por una serie de razones (algunas de las cuales ya se han reseñado antes): el avance de la problemática social debido a las transformaciones sociales; una sociedad más plural y con valores más divergentes, dentro de un marco democrático, que plantea al profesor una problemática para la que no está preparado; nuevos cambios y reestructuración del sistema educativo. Y sobre todo, la complejidad de la educación. Todas estas razones nos hablan, por sí mismas, de la necesidad de la formación del profesorado. Brown (1971) viene a reafirmar las ideas anteriores cuando señala que desde argumentos y razones tan diferentes como: la rápida evolución y cambios continuos en el conocimiento de las técnicas y concepciones de la enseñanza y aprendizaje, las exigencias de la tarea docente cada vez más compleja o la cambiante función del profesor, se ve la necesidad de la formación continua (p. 55).

### **Formación Permanente**

Para designar esta etapa se emplea gran profusión de expresiones; se habla de *perfeccionamiento*, *desarrollo profesional*, *formación en servicio*, *entrenamiento en servicio*, etc. Generalmente, se refiere a la formación de profesores que ya ejercen su profesión y necesitan continuar su preparación básica, profundizándola y completándola. Es un proceso a través del cual los profesores tienen la

oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, destrezas y disposiciones y profundizar en los que tienen, intercambiar experiencias, mejorar técnicas, modificar actitudes, participar en investigaciones educativas, etc.

Estamos viviendo unos años que se caracterizan por una creciente demanda de formación permanente y la importancia que ésta va tomando en nuestro sistema educativo. La Administración educativa, por su parte, va asumiendo en mayor medida la necesidad de la formación permanente del profesorado, los formadores/asesores van adquiriendo mayor grado de profesionalización, y lo que es más significativo, los profesores se van concienciando de la necesidad de formación permanente.

En la etapa de formación permanente se suelen distinguir dos tipos de actividades: las de *perfeccionamiento*, que hacen referencia a contenidos pedagógicos y didácticos, y las de *actualización*, que se refieren a contenidos de materias que imparte el profesor. Esta etapa hace referencia a «toda clase de formación que recibe el docente, después de haber obtenido el título, para mejorar y perfeccionar las cualidades pedagógicas. Toda actividad que el profesor en ejercicio o servicio realiza con una finalidad formativa que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas» (García Alvarez, 1987, 23).

La formación permanente se considera como «parte integral del proceso de formación del profesorado» (Unesco, 1975). Como definición de *Educación Permanente*, asumimos la adoptada por la 19ª Reunión de la Conferencia General de la Unesco celebrada en Nairobi en 1976, cuyo texto dice así:

«La expresión Educación Permanente, designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo:

- En este proyecto el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.
- La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolarización, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

- Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo» (Libro Blanco de Educación de Adultos, MEC, 1986b).

Imbernon (1987) caracteriza la formación permanente del profesorado como pedagógica, y la define en estos términos: «La formación permanente del profesorado es entonces la actuación cultural, psicopedagógica y científica de los enseñantes y el perfeccionamiento en el oficio y las actitudes del profesorado en cualquier nivel de enseñanza» (p. 26).

Para la profesora Montero (1987b) podemos definir la formación en servicio (permanente) como:

«...el conjunto de mecanismos destinados a mejorar y ampliar las capacidades personales y profesionales de los profesores, entendiendo por tales el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los profesores necesitan para desarrollar la profesión de la enseñanza» (p. 9).

Las bases que subyacen a la formación permanente vienen recogidas en una publicación de la OCDE-CERI que citamos a continuación:

- *Relación y continuidad entre la formación inicial y la formación permanente.* Es un aspecto que se considera indispensable (Landsheere, 1977). La formación inicial debe sentar las bases para orientar y disponer a los profesores de cara a la estructuración de la formación permanente.
- *La relación teoría-práctica.* La reflexión sobre la propia práctica permite al profesor profundizar en los parámetros de su proyecto personal y de los modos de acción que le son propios.
- *El desarrollo personal del profesor.* Cambios relativos en una triple dimensión: a) actitud personal, b) aprendizaje de los alumnos, y c) interacción colectiva.
- *El concepto de centro educativo como unidad básica.* Cada vez se destaca más el papel fundamental que juega el centro educativo como vehiculante de la acción educativa (OCDE-CERI, 1985).

El mismo documento recoge los objetivos de la formación permanente del profesorado en los siguientes términos:

1. Mejorar las competencias en el empleo del conjunto del personal de una escuela o de grupos del personal.
2. Mejorar las competencias en el empleo de un docente individualmente considerado.
3. Extender la experiencia de un enseñante en el marco de un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales o de objetivos de formación.
4. Desarrollar los conocimientos y enfoques profesionales de un enseñante.
5. Ampliar la educación personal o general de un enseñante. (OCDE-CERI, 1985, 18-19).

Dentro de nuestro contexto, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat señala como objetivos generales que orientan la formación permanente de los profesores los siguientes objetivos:

1. Contribuir al incremento de la calidad de la enseñanza por medio de la formación permanente del profesorado, incidiendo en la mejora de la práctica docente y en la organización de los centros.
2. Ofrecer un marco que contemple las actuaciones relativas a la formación permanente del profesorado para la nueva estructura, objetivos, diseño curricular y métodos derivados de la *Reforma del Sistema Educativo*, de acuerdo con las necesidades del sistema, los intereses de los profesores y la oferta de las instituciones especializadas.
3. Organizar territorialmente y con criterios descentralizadores y participativos las actividades de formación permanente, a fin de poder dar una respuesta por zonas a las necesidades detectadas de formación y conjugarla armónicamente con las necesidades de formación y especialización en nuevas áreas del mismo sistema.
4. Fijar un marco estable de colaboración y coordinación con las universidades, instituciones, movimientos de maestros y entidades relacionadas con la formación del profesorado, afirmando la vinculación entre la formación inicial y la permanente.

5. Ofrecer una tipología diversa de programas institucionales de formación que, respondiendo a diferentes necesidades y niveles, favorezcan la reflexión teórico-práctica sobre el ejercicio profesional e impulsen la actualización y la investigación educativa.
6. Potenciar la participación y la implicación del profesorado en el diagnóstico de necesidades y la propuesta de actividades, reconociendo, estimulando y valorando la participación en las actividades de formación permanente.
7. Crear y aplicar mecanismos de evaluación que permitan la revisión continua de las actividades del Plan y que informen sobre la cobertura de necesidades y las modalidades de formación pertinentes (Departament d'Ensenyament, 1989, 3).

### **Consideraciones sobre la Formación Permanente**

El diseño de la formación permanente requiere la aplicación de algunos principios estratégicos y organizativos, que en el capítulo tercero desarrollamos más extensamente dentro del marco de formación propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia. A continuación vamos a exponer algunas ideas y reflexiones que están en la mente de la mayoría de formadores preocupados por la formación permanente como hemos podido apreciar en las lecturas sobre el tema. Los párrafos que siguen son una síntesis de las mismas.

La articulación de la formación permanente debe apoyarse en *criterios estratégicos*: su diseño debe responder a una estructura en la que se intercarlen espacios dedicados a la reflexión sobre la práctica educativa con espacios de implementación de aquellas innovaciones que los profesores consideren necesarias para mejorar la calidad de enseñanza en su clase o centro escolar. Debe responder a la diversidad y heterogeneidad de los núcleos de profesores. Debe surgir a partir de las necesidades vivenciadas por los propios docentes en la práctica diaria y debería abarcar a los profesores de un mismo centro educativo o de centros de una misma zona con el propósito de implicarse en una reflexión colectiva. Asimismo, debería insertarse, en los casos que sea posible, en los programas de investigación de los centros con un triple propósito: *trans-*

*formar* (formar) los esquemas conceptuales de los profesores, sus teorías implícitas, *innovar el contexto escolar* (la gestión de la clase, el clima escolar, práctica docente, el aprendizaje de los alumnos, etc.) y *enriquecer el contexto científico* (proyectos educativos, teorías de la enseñanza, etc.). Debe crearse la estructura que permita el flujo de la información de los resultados obtenidos en las indagaciones e investigaciones llevadas a cabo por los profesores.

En el ámbito *organizativo*, sería conveniente que la formación del profesor quedara en manos de instituciones gestionadas directamente por los profesores, como por ejemplo los CEPs; éstas se consideran como las más adecuadas para impulsar una formación de este tipo; pues permiten articular adecuadamente la coordinación necesaria entre los ámbitos menos institucionales (M.R.P.P., colectivos de profesores, etc.) y aquellos otros más institucionales (ICEs, Departamentos universitarios, programas de la administración, etc.).

La conceptualización de la formación del profesor como un proceso continuo vinculado a la práctica docente requiere la *institucionalización* de un equipo de asesores/facilitadores zonales que garantice la continuidad del proceso. Dichos equipos deben estar compuestos por personal con prestigio docente y pedagógico en la zona y deben poseer cierta experiencia en la investigación educativa, formación del profesorado y desarrollo curricular. Desde esta visión, los asesores/facilitadores se constituyen en elementos nucleadores del diseño, implementación y evaluación de los planes zonales de formación. Son los agentes en los que recae el peso de atender a la formación y dinamización de los equipos estables de profesionales que reflexionan, indagan e investigan sobre la práctica educativa.

La función de apoyo y asesoramiento a los grupos de innovación e indagación educativa ha de partir de los problemas e intereses concretos de los profesores y de los centros escolares, lo que favorecerá el análisis de la práctica docente, y la toma de conciencia de las teorías implícitas que subyacen a la misma, así como la evolución de las creencias, los esquemas cognitivos y actitudes de los profesores.

Los planes de formación del profesorado han de evaluarse para garantizar su calidad. Para ello es imprescindible realizar un seguimiento y evaluación de las

actividades de formación que permita reformular el plan diseñado e incluso el modelo teórico que lo impulsa.

#### **PLAN MARCO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

El Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado el *Plan Marco de Formación del Profesorado* donde se expone la política de formación del Ministerio. En líneas generales, podemos indicar que su filosofía, principios e ideas están en la línea del discurso que venimos exponiendo en esta tesis. Para nosotros los planteamientos expuestos en el documento suponen un reconocimiento explícito de las ideas que defendemos, y en cierta medida respaldan la idea de que el enfoque reflexivo es un camino correcto para abordar la formación del profesorado. La extensión de las referencias que señalamos es un indicador del alto valor que para nosotros tiene este documento.

Del conjunto de referencias expuestas en dicho documento recogemos algunas de forma selectiva que vienen a confirmar las ideas expuestas anteriormente:

- La sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo en los ámbitos cultural, económico, laboral y tecnológico. Por ello es necesario que el profesorado adquiera una sólida formación para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales tanto en el terreno de los contenidos científicos, como en las nuevas formas didácticas.
- La formación permanente debe ocupar un lugar destacado en la planificación educativa, para conseguir así una enseñanza eficaz, de calidad y acorde con las exigencias sociales.

Como objetivos principales el Plan Marco propone los siguientes:

- Ofrecer un marco en el que se consideren tanto las actuaciones encaminadas a promover las innovaciones requeridas para la transformación del Sistema Educativo, como aquellas que pudieran dar respuesta a las necesidades específicas sentidas por el profesorado surgidas del plantea-

miento de su práctica cotidiana, que no tendrían por qué ser necesariamente distintas.

- Planificar programas institucionales que respondan a los supuestos anteriores, proponiendo una oferta coherente, flexible y diversificada.
- Organizar los recursos disponibles para conseguir una mayor eficacia del sistema de formación, impulsando la coordinación y colaboración de todas las instancias interesadas en la formación permanente.
- Posibilitar y estimular la participación del profesorado en las actividades de formación a través de las medidas administrativas pertinentes
- Introducir sistemas de evaluación que faciliten la toma de decisiones sobre las modalidades de formación más adecuadas (MEC, 1989, 92).

El Plan Marco se constituye en el instrumento para la planificación anual de la Formación Permanente; intenta racionalizar los esfuerzos para conseguir los objetivos antes señalados, y establece las principales líneas de trabajo y los diferentes programas previstos.

El documento justifica la necesidad del Plan Marco atendiendo al constante cambio del mundo en que vivimos y a las necesidades derivadas de la propia naturaleza de la función docente, inmersa en un proceso de Reforma del Sistema Educativo.

La formación del profesorado deberá orientarse:

- A que el profesor conciba el currículum como un instrumento de investigación.
- A que desarrolle métodos y estrategias de concreción y adaptación creativas.
- A desarrollar una sólida autonomía profesional.
- A valorar y ejercer el trabajo en equipo (MEC, 1989).

Nuestro Sistema Educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de reflexión sobre su práctica y de adaptación a las situaciones conflictivas y

---

cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer.

La mejor garantía de que funcionen los complejos procesos didácticos radica en la *capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor*. Así pues, la investigación reflexiva, en la que la teoría y la práctica se interrelacionan constantemente, impregna el modelo de formación permanente del profesorado del Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado (MEC, 1989). El perfil del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente en los sujetos; y de saber trabajar integrado en un equipo de un proyecto docente (MEC, 1989, 105).

Los principales rasgos del modelo de formación por el que opta la Administración pueden resumirse en una formación permanente basada en la práctica profesional y centrada en la escuela; unas estrategias de actuación diversificadas y una progresiva descentralización de las acciones hasta implicar a cada centro docente en la formación de sus profesores. La reflexión del profesorado sobre su práctica docente le permite repensar sus teorías implícitas en la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las propias actitudes. Así, podrá iniciar un proceso de autoevaluación que le sirva para dirigir su evaluación profesional (MEC, 1989, 106).

La práctica docente debe convertirse en un proceso de reflexión sobre las actuaciones y posterior planificación de éstas. En este proceso, el profesorado moviliza su pensamiento práctico, y hace activas una serie de teorías formales y académicas sobre el proceso enseñanza/aprendizaje. La formación permanente del profesorado debe vincularse a los problemas surgidos de la práctica. El modo más directo de lograr esta vinculación es a través de la experimentación curricular, ya que el currículum es el eje de convergencia de los diferentes conocimientos, habilidades y actitudes que pone en juego el profesorado.

La forma más consecuente de adecuar los programas de formación permanente a los problemas reales de la práctica, es concebirlas como procesos de investigación y experimentación del currículum. El profesorado, al diseñar proyectos curriculares concretos y reflexionar sobre su desarrollo, no puede obviar el análisis sobre su forma de intervenir en el aula (MEC,1989).

En síntesis,

«La Formación Permanente del Profesorado se concibe como un proceso continuo, a lo largo de todo el tiempo de ejercicio docente. Y parte de una autorreflexión de colectivos implicados en una misma o parecida práctica profesional; reflexión mediante la que se intenta investigar el desarrollo de dicha práctica y darle un sentido desde los conocimientos teóricos que la sustentan y que pueden orientar su evolución» (MEC, 1989, 112).

#### PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Bajo este epígrafe se tratan los principios que subyacen en la formación del profesorado y que desde nuestra perspectiva personal consideramos como válidos. Para desarrollar este apartado nos basamos en el trabajo realizado por el profesor Marcelo (1989). Estos principios son:

*El principio de la continuidad.* La formación del profesorado es un proceso que, como hemos señalado más arriba, si bien lo integran diversas etapas o momentos claramente diferenciados entre sí en su contenido curricular, «ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes independientemente del nivel de formación del profesorado» (p. 31). La Formación Inicial y Permanente han de estar integradas en un marco institucional, lo que conlleva la interconexión entre ambos currícula. La escuela, para dar respuesta a las necesidades de las modernas sociedades, debe aplicar el principio de continuidad, que no es otra cosa sino articular el proceso de renovación y perfeccionamiento continuo del sistema educativo. La práctica de este principio debe darse en un contexto institucional pues no es posible separar Educación Institucional de Formación Inicial y Permanente.

*El principio de la integración de los conocimientos académicos y disciplinares, y los conocimientos de contenido pedagógico.* Este principio señala que el

conocimiento base curricular de formación del profesor debe estructurarse en torno al «conocimiento de contenido pedagógico», dado el papel regulador que desempeña este conocimiento. Es decir, el conocimiento de tipo «saber qué» debe estar estructurado por el conocimiento de tipo «saber cómo».

*El principio de la integración teoría-práctica.* Trata de superar la tradicional separación entre teoría y práctica, recurriendo para ello a una nueva epistemología de la práctica, la racionalidad práctica, que acepta que el conocimiento teórico y el práctico pueden integrarse en un currículum orientado a la acción, donde la práctica docente se constituye en el eje nucleador del currículum de formación del profesor. La práctica se convierte en fuente de conocimiento mediante el análisis y reflexión en y sobre la propia acción (Schön, 1983).

*El principio del isomorfismo.* Este principio indica que debe darse una correspondencia entre la formación recibida en el centro de formación y las exigencias de la profesión docente. Es decir, que el conocimiento que se imparte en la formación debe ser coherente con el conocimiento que requiere la profesión docente.

*El principio que concibe la formación del profesorado como un fenómeno social y dinámico.* Por lo tanto, debe abarcar no sólo las características personales de los futuros profesores (teorías, creencias, disposiciones,...), sino también el contexto escolar y la interacción social. La formación del profesor no se puede reducir sólo a los programas curriculares, debe extenderse también a los aspectos socioculturales.

*El principio de la individualización.* Este principio se basa en la idea de que la formación de los profesores debe tener en cuenta las necesidades e intereses de los sujetos y adaptarse a su contexto singular, y debe fomentar su participación y reflexión en el proceso de formación. En consecuencia, no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que se deberá ajustar a la idiosincracia de cada sujeto o grupo de sujetos.

*El principio de indagación y reflexión.* Desde nuestra perspectiva el principio de la enseñanza reflexiva se constituye en el eje en torno al cual debe girar la formación del profesor. La reflexión en la acción, la indagación y la investigación centrada en la práctica educativa son niveles reflexivos en los que el

currículum de formación del profesor tiene que hacer hincapié (Marcelo, 1989, 31-36).

Una vez que hemos desarrollado el tema de la formación del profesorado y sus correspondientes etapas, así como las directrices del MEC referentes al Plan Marco de Formación del Profesorado, pasamos a tratar en el siguiente capítulo los modelos de formación del profesor.

## Capítulo 3

# MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESOR

*«La formación del profesorado es un territorio disputado por tendencias conflictivas: de una parte, existe la tendencia de mantener y reproducir los patrones tradicionales de valorar, pensar y organizar; de otra parte, existe la tendencia de promover innovación y reforma»* (Lynch y Plunkett, 1977, cit. en Villar Angulo, 1990, 76).

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos proponemos describir los *distintos marcos conceptuales* de formación del profesor. Para su desarrollo seguimos los criterios de Zeichner (1983) que agrupa los paradigmas de formación del profesor en función de dos dimensiones: *cierto* versus *problemático* y *recibido* versus *reflexivo*. La mayoría de autores coinciden en señalar cuatro marcos conceptuales como representantes del actual pensamiento de formación del profesor: a) tradicional-oficio, b) personalista, c) conductista, y d) orientada a la indagación.

Se describen y señalan los principales rasgos de cada modelo: cuál es su foco de atención, qué concepto tiene de la enseñanza, cómo concibe al profesor, cuál debe ser su formación, la incidencia que ha tenido en los programas de formación del profesor, etc. Asimismo, se describen dos modelos de formación surgidos en nuestro contexto: el modelo técnico-crítico y el modelo reflexivo artístico.

Terminamos el capítulo recogiendo la propuesta de formación del profesorado del MEC. Se señalan cuáles son los supuestos, principios y pautas que conforman el Plan Marco de Formación del Profesorado. Se hace una descripción de los principales rasgos de formación que señala la Reforma Educativa: a) formación basada en la práctica profesional, b) formación centrada en la escuela, c) formación a través de estrategias diversificadas, y d) formación descentralizada.

## MARCOS CONCEPTUALES

¿En qué consiste la esencia de la actividad docente del profesor?. La respuesta a esta pregunta vendrá determinada por el *marco conceptual* que adopte la persona que la responda; dependerá del conjunto de creencias que sostenga sobre la naturaleza y propósitos de la enseñanza, del concepto de aprendizaje que defienda, del modelo de formación de profesor que configure su pensamiento. El *marco conceptual* determina las exigencias en la formación inicial, en la práctica profesional, en la evaluación de la actividad y en la formación permanente. La valoración del lenguaje, de las prácticas profesionales y de las actitudes dependerá del modelo de profesor que concibamos.

Feiman-Nemser (1990) para referirse a los marcos conceptuales de formación del profesor utiliza la expresión de *orientación conceptual*, que para la autora «incluye una visión de la enseñanza y del aprendizaje, y una teoría del aprender a enseñar». Tales ideas deberían guiar las actividades prácticas de formación del profesor, tales como la planificación del programa, el desarrollo del curso, la instrucción, la supervisión y la evaluación (p. 220). Sin embargo, Zeichner (1983) utiliza la expresión de *paradigmas de formación*, que define como «una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforma unas características específicas en la formación del profesorado» (p. 3).

El debate en torno a los diversos marcos conceptuales o modelos de formación del profesorado ha perdido intensidad ante los resultados de la investigación empírica sobre la socialización del profesor (Contreras, 1987; Lacey, 1977; Tabachnick y Zeichner, 1985). Es posible, en buena medida, contraponer globalmente los dos «mitos» señalados por Zeichner (1987) sobre las prácticas escolares. Mito uno: «las prácticas realizan, al fin, la integración de la teoría y la práctica»; mito dos: «las prácticas no son más que instrumentos de adaptación a la práctica existente» -aunque esto no se justifique desde postulados objetivos ni se pueda resolver por la investigación empírica- (Erdas, 1987).

Desde mediados de los años 70 han aparecido varios marcos conceptuales que examinan los modelos de formación del profesor (Hartnett y Naish, 1980; Joyce, 1975; Kennedy, 1987; Zeichner, 1983; Zimpher y Howey, 1987). Su compara-

ción revela un considerable solapamiento entre las perspectivas teóricas, modelos y paradigmas discutidos, como muestra la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Orientaciones conceptuales en la formación del profesor

	<b>Crítica-social</b>	<b>Personal</b>	<b>Tecnológica</b>	<b>Práctica</b>	<b>Académica</b>
Joyce (1975)	progresiva	personalista	competencia	tradicional	académica
Hartnett y Naish (1980)	crítica		tecnológica	oficio	
Zeichner (1983)	indagadora	personalista	conductual	oficio	académica
Kirk (1986)	radical		racionalista		
Zimpher y Howey (1987)	crítica	personal	técnica	clínica	
Kennedy (1987)			aplicaciones de destrezas; aplicaciones de principios y teorías.	acción deliberada; análisis crítico.	

Fuente: Feiman-Nemser, 1990, 220.

Si bien la tabla 3.1. presenta cinco orientaciones o marcos conceptuales referidos a la formación de profesor, la mayoría de autores como Calderhead, 1990; Tom, 1985; Zeichner, 1983; Zimpher y Howey, 1987; coinciden en señalar cuatro modelos de formación del profesor, descartando el modelo académico por su escasa o nula incidencia actual. Tom (1987) señala que se pueden identificar cuatro concepciones en la esencia de la enseñanza: la enseñanza como un oficio, la enseñanza como un arte, la enseñanza como una ciencia aplicada y la enseñanza como compromiso moral.

Zeichner (1983) sugiere que las creencias sobre la enseñanza y el modo de cómo se aprende a enseñar se podrían resumir en términos de cuatro paradigmas básicos, que representan los caminos actuales de pensamiento en la formación del profesor, que denomina como: (1) *paradigma conductista*, que concibe la enseñanza como un conjunto de destrezas conductuales a ser practicadas y dominadas -esta manera de concebir la enseñanza es quizás más evidente en los primeros ejemplos de microenseñanza; (2) el *paradigma personalista*, que

concede la enseñanza como un proceso de crecimiento de los compromisos y creencias de los profesores en formación, el enfoque a menudo se apoya en la noción rogeriana de «counselling»; (3) el *paradigma tradicional-oficio*, que concibe la enseñanza como un cuerpo de conocimientos del oficio y las destrezas deben ser adquiridas a través del aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje basado en la escuela; y (4) el *paradigma orientado a la indagación*, que concibe la enseñanza como un conjunto de orientaciones y destrezas de indagación crítica reflexiva que reconoce la naturaleza problemática de la enseñanza y el contexto en que tiene lugar la misma -algunas veces referida como «enseñanza reflexiva»- (Calderhead, 1990, 154).

Para Zeichner (1983) son valiosas estas posiciones-creencias sobre la naturaleza y propósitos de la enseñanza, el cómo se aprende a enseñar, y la naturaleza del conocimiento de los profesores. Sugiere que los cursos de formación del profesorado tienden a estar informados por una o varias de estas concepciones. Los paradigmas identificados por el autor pueden agruparse en función de dos dimensiones: *cierto* versus *problemático* (grado en que la formación del profesorado entiende los contextos sociales e institucionales como ciertos o válidos, o bien como problemáticos o discutibles); y *recibido* versus *reflexivo* (grado en que el currículum de formación del profesorado es o no establecido de antemano), (en Marcelo, 1989). Los cuatro paradigmas aparecen representados en la figura 3.1.

Las páginas que siguen describen las características más destacadas de cada uno de los modelos señalados de formación del profesorado. Seguimos la clasificación propuesta por Zeichner (1983), pues a nuestro entender es la más citada en la literatura especializada, y se corresponde con la más reciente de Feiman-Nemser (1990): *crítico-social* (orientada a la indagación), *personal* (personalista), *tecnológica* (behaviorista), *práctica* (oficio).

Cada orientación de formación sostiene una tesis que ilustra ciertos aspectos de la enseñanza, del aprendizaje y del aprender a enseñar; focaliza la atención en un objetivo central de la formación del profesor mediante prácticas particulares. Cada orientación ilustra diferentes aspectos que deben ser considerados, pero ninguna ofrece un marco global como guía de desarrollo de un programa de formación (Feiman-Namser, 1990).

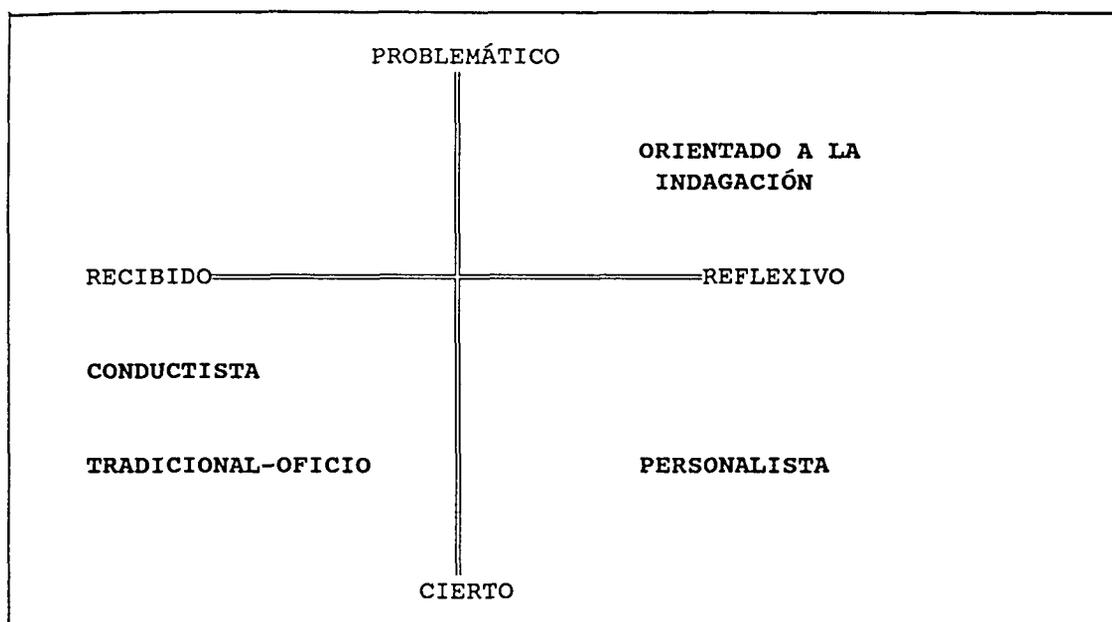


Fig. 3.1. Paradigmas de formación del profesorado (Zeichner, 1983).  
Fuente: C. Marcelo, 1989, 39.

### Formación del profesor basada en el oficio/práctica

Este modelo es uno de los más extendido en los centros de formación del profesorado. Conceptualiza al profesor como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio (Marcelo, 1898), y a la enseñanza como un *oficio*, como un cuerpo de conocimiento basado en el oficio y destrezas para ser adquiridas a través del aprendizaje del oficio basado en la práctica. Sus fuentes de conocimiento son el sentido común y la cultura popular (Calderhead, 1990).

La formación del profesorado concebida bajo esta metáfora, se convierte en el proceso de aprendizaje del oficio, que fundamentalmente se realiza a través de «ensayo y error» por parte de los profesores en formación. En este modelo de formación se da una clara separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza, de forma que la práctica se configura como el elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor (Zeichner, 1983). Da primacía a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 1990).

Desde esta orientación las prácticas de enseñanza se constituyen en el segmento curricular más importante de la formación del profesorado. Éstas son el vehículo

a través del cual los formadores del profesorado articulan la formación del futuro profesor; éste aprende un «conjunto de competencias, actitudes, valores, en definitiva, su propio estilo docente». Se puede aprender a ser profesor a través de la observación, la imitación o la práctica dirigida (Marcelo, 1989). Esto no quiere decir que este modelo no atiende a la formación teórica y a la adquisición de conocimientos psicopedagógicos; sino que enfatiza la práctica como el eje central alrededor del cual se demuestra la competencia docente (Zeichner, 1980).

Dicho modelo valora la experiencia, la practicidad y la utilidad: «lo que funciona es lo que cuenta una vez descubierto». Los artesanos, como los científicos aplicados, tipifican la práctica en reglas estandarizadas. En esta orientación, las técnicas que tienen éxito son aprendidas por el aprendiz del profesor experimentado a través de la observación, por vía oral o por imitación. Las destrezas o conductas aprendidas no emergen de un marco teórico o filosófico (Roth, 1989).

Bajo esta concepción de formación del profesorado *tradicional-oficio*, subyace la idea de que cualquier docente puede realizar las tareas de supervisión sin ningún tipo de entrenamiento previo. Su «*saber hacer*» es suficiente para considerar que «sabe enseñar». De esta forma hemos asistido a una despreocupación por la formación de los profesores supervisores de las escuelas de formación del profesorado.

Para Roth (1989) este modelo es limitado y limitador. Es limitado por cuanto sólo contempla un determinado rango prescriptivo de actividades y una estrecha experiencia como base y contexto de la profesión. Lo que puede conducir al aprendiz, por ejemplo, a ver sólo el aula o la escuela, y puede enmascarar la relación de la escuela con la comunidad o el papel de la escuela en la sociedad. Es limitador en cuanto que no aporta una perspectiva teórica o no fundamenta la práctica o propósitos de la escuela.

Según Tom (1987), la crítica fundamental que se hace a este modelo es que sus reglas son conservadoras porque acepta la práctica dada como exitosa, sin someterla a crítica; es simplista porque enfatiza el punto de vista del profesor y no atiende a los elementos normativos de la enseñanza.

### **Formación del profesor basada en la actuación o competencia.**

Este modelo, denominado por Feiman-Nemser (1990) tecnológico, ha sido durante bastante tiempo el que ha tenido la incidencia más importante en el campo de la formación del profesorado debido a su versatilidad, al menos en el contexto anglosajón. Ha sido uno de los movimientos que más ha influido en la formación del profesorado hasta la década de los ochenta. Pone el foco de atención en el conocimiento y destrezas de aprendizaje; enfatiza el valor que representan las destrezas del profesor en el ámbito didáctico; su objetivo primordial es preparar a los profesores para que realicen las tareas de enseñanza con eficacia. Considera al profesor como garante de la eficacia de la enseñanza.

La meta de este modelo de formación es la eficacia docente; se inscribe en el ámbito del paradigma didáctico proceso-producto. Tiene una perspectiva eficientista tanto de la enseñanza como de la formación del profesor; se apoya en los criterios científicos y cuantitativos de la eficacia docente (García Suárez, 1988). Concibe la enseñanza como una serie de destrezas conductuales que se deben practicar y dominar; como una actividad independiente, neutral, objetivista y carente de valores (Smyth, 1991). Esta manera de concebir la enseñanza es quizás más evidente en los primeros ejemplos de la microenseñanza (Calderhead, 1990). La formación del profesor suponía una forma de adquisición de nuevas destrezas en cierta manera similar al proceso de desarrollo muscular (Barrow, 1987, en Smyth, 1991)

Cruickshank (1987) aplica el enfoque reflexivo para asistir a los profesores a desarrollar destrezas y técnicas que les harán más capaces de facilitar el aprendizaje de los alumnos, pero al mismo tiempo para hacerles estudiantes durante toda la vida de la enseñanza.

Para Gimeno Sacristán (1983) este modelo asume la imagen del profesor como técnico, y de la enseñanza como actividad de producción. Al profesor hay que dotarle de instrumentos -denominados competencias- que le permitan comportarse de tal forma en situaciones interactivas, de modo que existan muchas posibilidades de que su enseñanza sea eficaz. La enseñanza y la formación del profesorado se conciben como una ciencia aplicada, que obtiene el conocimiento de la investigación empírica, y desarrolla estrategias tecnológicas para su aplicación práctica.

Para este modelo la formación en *competencias docentes* configura el elemento esencial del perfil del profesor. Tiene sus inicios en el movimiento de reforma de finales de los 60 y la década de los 70, que exigía a los formadores la elaboración de programas de formación CTBE (Competency-Based Teacher Education). Típicamente, un programa basado en la competencia consiste en módulos instruccionales, series de actividades de aprendizaje diseñadas para ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos específicos (Feimen-Namser, 1990, 224).

El término *competencia* es sinónimo de conducta del profesor, de destreza, de realización esperada tras un período de preparación. Se podría definir como «la capacidad del profesor para producir unos determinados resultados en los alumnos». Dicha capacidad se concretiza en un conjunto de destrezas o conductas consideradas importantes para que el profesor pueda realizar su tarea de manera eficaz. Cuando los resultados esperados están especificados y los criterios determinados, el tipo de preparación recibe el nombre de formación del profesorado basada en la competencia (Dickson, 1975; en García Álvarez, 1987, 119).

Villar Angulo (1986a) se refiere a competencias como «comportamientos docentes observables» (p. 42). Para otros autores el término competencia es sinónimo de conducta docente, actuación y destreza docente. Short (1985) ha identificado hasta cuatro acepciones o significados del término competencia: como *destreza o dominio de conocimiento*, como *conducta*, como el *nivel de capacidad* considerado como suficiente, y como la *calidad de una persona*.

Los programas de C.B.T.E. configuran un modelo tecnológico que tienen como meta desarrollar unas competencias definidas en términos de conductas que el estudiante conoce de ante mano. Para la consecución de estos objetivos de conducta, o competencias, el alumno sigue un programa individualizado, de forma que cada estudiante recorre el programa a su propio ritmo. Los programas de C.B.T.E facilitan a los estudiantes el aprendizaje de las competencias seleccionadas mediante materiales autoinstruccionales denominados módulos instruccionales.

Elam (1971) estableció como componentes esenciales de un programa de C.B.T.E., los siguientes:

1. Los estudiantes conocen con anterioridad las competencias que tienen que demostrar.
2. Se conocen con anterioridad los criterios utilizados para evaluar las competencias, y están basados en la competencia especializada.
3. Para la evaluación de la adquisición de la competencia se utiliza la actuación como fuente principal de información.
4. El progreso del estudiante en el programa se determina mediante la demostración de competencia (cit. en Marcelo, 1989, 40).

Los programas de C.B.T.E. presentan una limitación importante referida al elevado costo que supone su iniciación, elaboración de materiales y desarrollo de los mismos. En la actualidad, este modelo ha recibido numerosas críticas y podemos señalar que está en franco retroceso.

### **Formación del profesor personalista**

Las ideas que se expresan en este apartado proceden de las directrices de los trabajos de Breuse, 1986; de Combs, 1979; de Feiman-Nemser, 1990; de Goodman, 1987; entre otros.

La orientación personal sitúa al profesor-estudiante en el centro del proceso educativo. El aprender a enseñar se construye como un proceso de aprender a comprenderse, desarrollarse y usarse a uno mismo eficientemente. El propio desarrollo personal de los estudiantes es la parte central de este modelo (Feiman-Nemser, 1990, 225). Este modelo de formación del profesorado se fundamenta en la psicología humanista, de ahí que también se le denomina humanista, en la idea rogeriana de «counseling», en la fenomenología, y otras corrientes humanistas. El punto central de este enfoque es la *persona*, con todas sus condiciones y posibilidades.

Concibe la enseñanza como un proceso de crecimiento personal desde las peculiares creencias y compromisos del propio profesor en formación. Busca la madurez del profesor para que pueda dominar su experiencia vital (Calderhead, 1990). En lugar de definir la buena enseñanza como la adquisición de pericia en el manejo de competencias predeterminadas, recalca la importancia de los sentimientos, actitudes, percepciones e ideas individuales. Desde este punto de vista,

el modo en que cada uno «se ve» a sí mismo y a los demás, y el modo en que ve el proceso educativo y el mundo en general, repercute en las actividades docentes en mayor medida que el conocimiento de una determinada destreza (Goodman, 1987).

Los programas de formación personalista están concebidos para ayudar a los futuros profesores a explorar sus propias creencias y objetivos, exponerles a nuevas ideas y actitudes, y animarles a examinar las implicaciones prácticas de los diversos puntos de vista educativos. A descubrir sus propias creencias a medida que aprenden a enseñar. El objetivo fundamental es «ayudar a los estudiantes a descubrir sus propios significados personales a través de la exploración de uno mismo y de las ideas y experiencias que se han adquirido» (Goodman, 1987).

Los conceptos de «sí-mismo», «mismidad», «autoconcepto», «desarrollo personal», son recurrentes en este enfoque. Desde esta orientación el comportamiento de una persona es función de tres tipos de percepciones: *de sí mismo, de la situación en que está inmersa, y de la interrelación de estas dos percepciones* (en Marcelo, 1989, 43). Este modelo sostiene el principio de que la conducta está determinada por el campo perceptivo. «Toda conducta, según Combs (1979), es resultado directo de su campo de percepciones de la persona en el momento de su comportamiento: a) *cómo se ve a sí mismo*; b) *cómo ve la situación en la que está inmerso*; c) *la interrelación entre estas dos percepciones*» (cit. en García Álvarez, 1987, 127).

El paradigma personalista pone énfasis en el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada persona posee y desarrolla una percepción peculiar del fenómeno educativo. En este sentido, el que un profesor sea eficaz depende fundamentalmente de la naturaleza de su particular mundo de percepciones. El profesor eficaz «es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente, y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas» (Combs y otros, 1979, 31). La meta de un programa de formación personal consistiría en capacitar a los profesores en formación para ser personas con un autoconcepto positivo, es decir, personas con una adecuada madurez, teniendo en cuenta tres dimensiones: la profesional, la personal y la de proceso identificadas por Pickle (1985).

Para Pérez Serrano (1981) la formación del profesorado, desde este marco conceptual, deja de ser un proceso de aprender a cómo enseñar, para convertirse en un proceso transformador, donde lo importante es el autodescubrimiento personal, el tomar conciencia de sí mismo. «De esta forma, la formación adquiere unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que es preciso considerar para facilitar a cada sujeto su propio desarrollo personal» (cit. en Marcelo, 1989).

Desde este enfoque se tiene en cuenta las características personales de los sujetos y los métodos se adaptan a su forma de ser. Joyce y Weil (1985) han identificado varios modelos de enseñanza, denominados personales, que se caracterizan por su enfoque personalista. Dichos modelos son los de enseñanza no directiva, el sinéctico, el de entrenamiento de la conciencia y el modelo del grupo de aula.

En el futuro profesor las características personales juegan un papel importante, así como las relaciones interpersonales que se establezcan entre los profesores en formación y los formadores. «Más formativo que informativo, este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión. Se trata ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio, a evolucionar» (Breuse, 1986, 83).

### **Formación orientada a la indagación-investigación**

A partir de los años 70 el modelo de formación de profesor basado en competencias va perdiendo interés para los investigadores, dando paso a una nueva línea de investigación, propiciada desde la psicología cognitiva y los estudios de procesamiento de la información, referida al pensamiento del profesor, y centrada en el estudio de los procesos psicológicos que sustentan la conducta del profesor. Sobre todo las competencias que utiliza para dar respuestas a situaciones concretas.

Gimeno Sacristán (1983) describe este planteamiento en los párrafos que siguen:

«De cara al estudio del profesor y su formación profesional, supone centrar la atención en cómo los profesores elaboran la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de la enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de la información se proyecta en los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico. Frente a la perspectiva conductual cobran importancia los pensamientos del profesor, sus creencias acientíficas y precientíficas como condicionantes de la acción, el proceso de discusión interna que realiza antes de actuar, etc. Se trataba, pues, de analizar los procesos internos previos, simultáneos y posteriores a la acción. Los métodos de formación no serán, de acuerdo con este enfoque, recursos para asentar conductas o competencias, sino ayuda para que sepa recoger más información sobre las situaciones pedagógicas y las alabore de acuerdo con esquemas más científicos, para que su actuación tenga una fundamentación y no sea una espontaneidad no meditada o una simple rutina» (p. 353).

De este modo empieza a configurarse un modelo de formación de profesores orientado a capacitar a los docentes en la destreza de decidir «qué hacer en situaciones concretas y reales». «Esta competencia profesional para la acción desde un enfoque cognitivo y epistemológico requiere tener fundamentos para la acción, saber analizar la realidad, y extraer consecuencias prácticas de esos fundamentos y de esos análisis. El profesor se convierte así en un «investigador en el aula» y para ello hay que capacitarlo» (Fontán, 1989).

El modelo de formación del profesorado orientada a la indagación es una de las alternativas que más eco está teniendo tanto en la investigación educativa como en la reconceptualización de la formación del profesorado. La metáfora del profesor que asume este modelo es la de un *profesional reflexivo que conceptualiza la enseñanza como problemática*. Para designar este modelo de profesor se vienen utilizando distintas metáforas. Tom (1985) propone las siguientes: «*los profesores como controladores de sí mismos* (Elliott), *profesores reflexivos* (Cruikshank y Applegate, Zeichner), *profesor como experimentador continuo* (Stratemeier), *profesores adaptativos* (Hunt), *profesor como investigador en la acción* (Corey y Shumsky), *profesor como científico aplicado* (Brophy y Evers-ton, Freeman), *profesores como sujetos con un oficio moral* (Tom), *profesores como sujetos que resuelven problemas* (Joyce y Harootunian), *profesores como sujetos que plantean hipótesis* (Coladarci), *profesores como indagadores clínicos* (Smyth), *profesores autoanalíticos* (O'Day), *profesores como pedagogos radicales* (Giroux), *profesores como artesanos políticos* (Kohl), y el *profesor como académico* (Ellner), (cit. en Marcelo, 1989, 46).

Los orígenes de este enfoque se remontan a Dewey, quien en 1933 se refería a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo «una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de los aspectos que lo apoyan, y de las consecuencias de a las cuales conduce» (en Zeichner y Teitelbaum, 1982, 104). La idea de Dewey del profesor como estudiante del aprendizaje prefigura el concepto de profesor como *práctico reflexivo* más recientemente desarrollada en los trabajos de Schön (1983, 1987). Describe la práctica profesional como un proceso intelectual de formulación y exploración de problemas identificados por los mismos profesores.

Este modelo se plantea como objetivo «desarrollar hábitos de indagación; formar profesores autónomos, reflexivos, investigadores, adaptativos, investigadores en la acción, científicos, que resuelvan problemas, que elaboren hipótesis; profesores que se analizan a sí mismos...» (Tom, 1985, 3-4). Asume que la enseñanza reflexiva va más allá del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje hasta incluir «principios éticos, morales y políticos» (Zeichner, 1981-1982).

Su meta es lograr profesores indagadores de su misma actividad docente. El profesor es considerado como agente activo de su misma formación, y, cuanto más investigue y conozca la realidad que le rodea, más preparado estará para cambiarla. El profesor es visto como agente que reflexiona, que toma decisiones y que plantea problemas. El foco de su atención de la formación del profesor es que éste logre la capacidad reflexiva sobre la acción ante los problemas que ésta plantea en sus diferentes ámbitos, como son los problemas morales, éticos y políticos de la educación, así como los elementos instrumentales para darles respuestas adecuadas (Zeichner, 1987b). Al proyectar un enfoque reflexivo de la formación se aleja de los planteamientos estáticos respecto al currículum, el conocimiento, la enseñanza, la escuela, etc. Cuando los profesores adoptan una actitud reflexiva hacia su propia enseñanza, se implican en procesos que cuestionan los aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos.

Feiman-Nemser (1990) denomina a este modelo como *orientación crítico-social* que combina una visión social progresiva con una crítica radical de la escuela. El profesor es visto tanto como educador como activista político. En la clase, el profesor crea una comunidad de aprendizaje que promueve los valores democráticos y las prácticas a través de las cuales el grupo resuelve los problemas. En la escuela, el profesor participa en el desarrollo del currículum y de la política

educativa. En la comunidad, el profesor trabaja para mejorar las condiciones de la escuela y las oportunidades educativas a través de su implicación en la comunidad y la actividad política (p. 226).

Para este modelo de formación se plantea la necesidad de superar los supuestos de racionalidad técnica que hasta ahora han impregnado los programas de formación del profesorado. Tales supuestos llevaron a la separación y hegemonía de los aspectos teóricos frente a los prácticos en la formación del profesorado. Considera que la teoría ha de estar integrada en la práctica, puesto que la práctica produce conocimiento tácito que ha de ser considerado como valioso.

La «práctica» en el currículum formativo de los futuros profesores cobra en este paradigma un papel crucial, pues como establece Pérez Gómez (1987), «la práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones» (p. 25). Un enfoque reflexivo de formación del profesor implica que la enseñanza reflexiva debería apoyar sus acciones educativas dando «buenas razones». Estas deberían tener en cuenta los fines, valores y propósitos de las distintas tradiciones educativas, señalando algunos aspectos de los marcos sociales y culturales alternativos, y mostrando una comprensión de las escuelas como instituciones educativas.

Los programas de formación deberían orientarse a desarrollar en los profesores capacidades que les permitieran identificar y articular sus propósitos, elegir los medios adecuados para la enseñanza, conocer y comprender las orientaciones cognitivas y culturales de los estudiantes, de forma que puedan ser tenidos en cuenta a la hora de dar «buenas razones» de sus acciones educativas. Las bases educativas de los futuros profesores deberían tener en cuenta: la enseñanza como actividad práctica, la comunidad educativa y una mayor comprensión del contexto social y político de la escuela.

Liston y Zeichner (1990) sostienen que dar «buenas razones» o justificar la acción educativa requiere una comprensión de la actividad docente y del papel del profesor. Este viene definido en sus direcciones importantes por la comunidad educativa relevante, por una particular tradición del pensamiento educativo. Esto lleva a plantear que dar «buenas razones» depende, de manera significativa, del contexto y de la tradición particular en el que el discurso tiene lugar. Las

escuelas de formación deberían capacitar a los futuros profesores a desarrollar las bases y las justificaciones de las acciones educativas de manera que sean sinceras y consistentes con las tradiciones educativas más importantes. Deberán tener como meta articular sus valores y prácticas con los valores y creencias de tradiciones educativas centrales.

La orientación crítica ilustra las obligaciones de los profesores para con los estudiantes y sociedad, desafiando a los formadores de profesores a ayudar a los novatos a aprender a integrar las prácticas escolares con los principios democráticos de justicia e igualdad. Esta orientación también señala la necesidad de desarrollar el hábito de cuestionar los supuestos dados por sentados sobre la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, la escuela, y otros aspectos (Feiman-Nemser, 1990).

Una vez que hemos descrito los rasgos de los cuatro modelos o paradigmas de formación del profesorado, propuestos por Zeichner (1983) y otros autores, vamos a considerar otros modelos que han sido desarrollados en nuestro contexto tanto por teóricos de la educación como por la propia Administración educativa, y que por su naturaleza se sitúan en la línea del modelo que nosotros proponemos. Nos referimos a los modelos *técnico-crítico* de Gimeno Sacristán (1983), y al *reflexivo artístico* de Pérez Gómez (1987). Los apartados siguientes recogen una breve descripción de dichos modelos de formación del profesorado.

### **Modelo técnico-crítico**

El modelo *técnico-crítico* se sitúa en la línea del paradigma de formación orientada a la indagación de Zeichner (1983). El modelo ha sido propuesto por Gimeno Sacristán (1983). Se caracteriza por ser un modelo integrador de otros modelos de formación, tomando de los mismos los elementos positivos e intentando superar las dificultades que otros plantean.

El *modelo técnico-crítico* pone el énfasis en una formación pedagógica del profesor como instrumento técnico y crítico de su práctica docente, sin prescindir del valor que suponen los conocimientos en la formación del profesor. Tiene en cuenta la integración de la formación personal y profesional del profesor. La formación profesional, al ser crítica, presupone un enriquecimiento de la

formación personal. Se trata, por lo tanto, de buscar un equilibrio entre ambas. Este modelo de formación propugna una competencia epistemológica que se fundamenta en sus planteamientos teóricos y críticos para que pueda ser accesible a cualquier tipo de práctica educativa. Se trata, en definitiva, de lograr que el profesor adquiriera unas competencias básicas con las que pueda hacer frente a cualquier situación de enseñanza; lo que el autor denomina como modelo «competencias nucleares básicas».

La formación crítica del profesor, por su parte, lleva a éste a un compromiso que va más allá de las propias competencias técnicas y se introduce en los ámbitos social y político que condicionan el quehacer educativo. Como competencias básicas del profesor, Gimeno Sacristán (1983) señala las siguientes:

- Capacitación cultural
- Conocimiento de la educación
- Capacidad de diagnóstico/observación
- Conocimiento metodológico
- Proceso de información
- Toma de decisiones
- Dimensión racional de la práctica
- Evaluación crítica (pp. 63-65).

Este nuevo marco conceptual constituye una alternativa de conceptualización del profesional de la educación según Gimeno Sacristán (1983), que tiene implicaciones para la investigación y formación de profesores, para concretar un currículum y dirigir una metodología, y que supone un estrecho contacto entre la teoría y la práctica. «Se enfatiza el valor de la formación intelectual del profesor a través de las disciplinas que puedan capacitarle para enjuiciar situaciones pedagógicas, diagnosticarlas, descubrir dilemas y formular estrategias de intervención, dando importancia al valor crítico de esa formación» (p. 71).

La figura 3.2. recoge la estructura del modelo *técnico-crítico* propuesto por el autor.

#### MODELO TÉCNICO-CRÍTICO

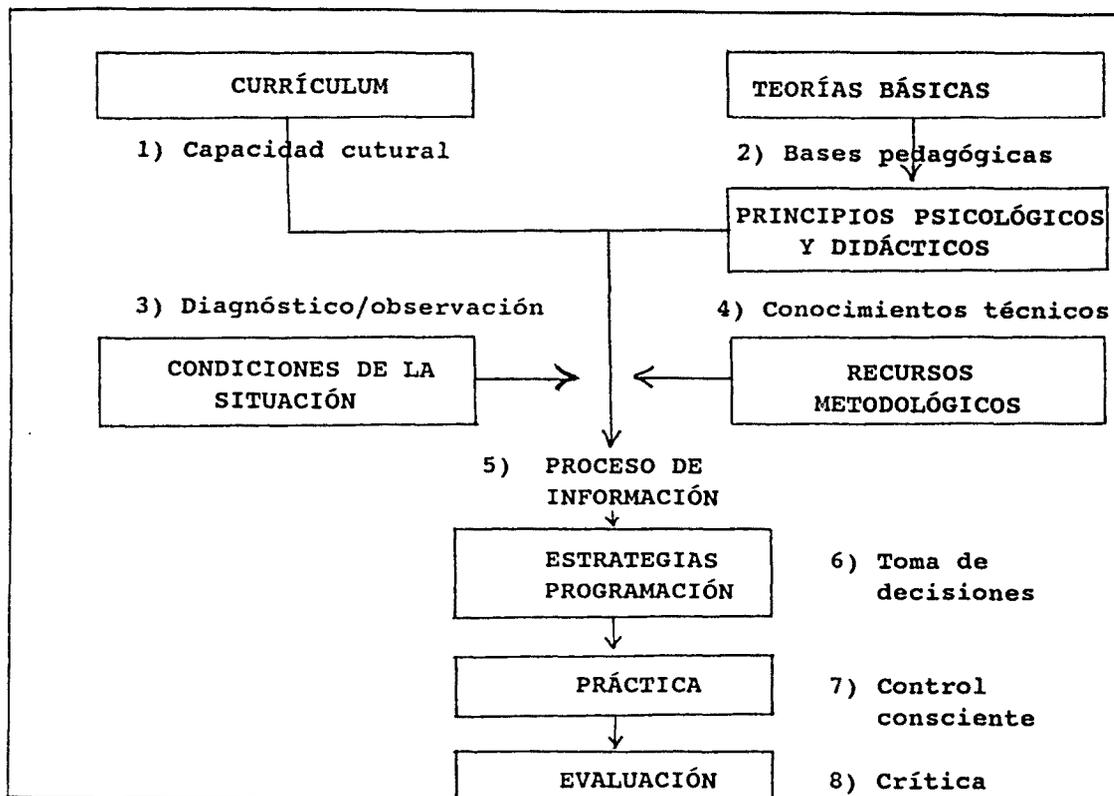


Figura. 3.2. Modelo de formación técnico-crítico (Gimeno, 1983, 64).

#### Modelo reflexivo y artístico

El modelo *reflexivo y artístico* de formación del profesorado ha sido elaborado por Pérez Gómez (1987). El propósito de esta orientación es potenciar el *pensamiento práctico* del profesor a lo largo de su ciclo profesional. Se apoya en la idea del *práctico reflexivo* de Schön (1983).

La práctica docente se constituye como el núcleo del currículum de formación del profesorado: «la práctica es el centro, el núcleo sobre el que gira el resto del currículum académico (...). La práctica debe concebirse como el eje del currículum de la formación del profesorado» (p. 27). La formación del profesorado debe desarrollarse en un contexto real en el que la práctica constituya el

medio donde se produce el diálogo entre la teoría y la realidad. La adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes como componentes fundamentales de la formación los adquiere el profesor en formación mediante un proceso que se desarrolla en tres fases coherentes y complementarias: *conocimiento-en-la-acción*, *reflexión-en-la-acción* y *reflexión en y sobre la acción* (Schön, 1983).

Pautas de actuación que configuran el modelo de formación reflexivo-artístico:

- La «práctica» es el centro sobre el que gira todo el currículum de formación del profesorado.
- La teoría y la práctica constituyen una unidad intacta e indisoluble conceptualmente.
- La «práctica» es también el punto de partida de la formación del profesor.
- La formación se adquiere mediante un conocimiento reflexivo en y sobre la acción.
- La «práctica» se convierte en un proceso de investigación permanente, y no de aplicación.
- El currículum profesional se define por la capacidad de intervenir en situaciones divergentes de forma competente.
- La «práctica» como proceso de diseño e intervención sobre la realidad es una actividad creativa.
- El pensamiento práctico del profesor, por su carácter holístico, idiosincrático y creador no puede enseñarse, pero puede aprenderse.
- En la nueva epistemología de la práctica, en la perspectiva de una enseñanza reflexiva que se apoya en el pensamiento práctico del profesor, «la práctica» y la figura del tutor de «la práctica» son la clave del currículum de formación profesional del profesor.
- Propone la creación de Escuelas de Desarrollo Profesional que desarrollen una enseñanza reflexiva y que se preocupen por la innovación educativa y su propia autoformación como profesionales.
- Es necesario, asimismo, investigar sobre el pensamiento práctico del profesor, sobre su conocimiento en la acción, sobre su saber hacer y sobre su reflexión en la acción (Pérez Gómez, 1988a, pp. 144-146).

En resumen, el modelo de formación «*reflexivo y artístico*» pretende superar el modelo tecnológico de la formación del profesorado mediante una epistemología de la práctica, la reflexión en la acción, donde el profesor en formación adquiera

las capacidades profesionales a través de la intervención eficaz en situaciones divergentes de enseñanza.

## PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN DEL MEC

Del conjunto de referencias sobre formación del profesorado contenidas en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), y en el *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado* (1989) entresacamos algunos aspectos que a nuestro entender configuran el modelo de formación que contempla la reforma educativa.

En el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado (1989, 134) se dice: *«avanzar en la calidad de la enseñanza supone atender las necesidades de formación permanente del profesorado, pieza clave del sistema educativo. Más aún, cuando estamos ante una reforma que otorga al profesor un papel relevante».*

La educación es una actividad que exige formación y renovación constantes. Si en todos los campos es necesaria la actualización permanente, se hace ineludible en la educación, si no quiere convertirse en una rémora que viva de espaldas al docente como profesional en la escuela y en el aula.

La Reforma del Sistema Educativo concede un papel relevante al profesorado, al considerarlo como elemento esencial en el proceso de transformación y cambio de la educación. Presenta un perfil de profesor que podríamos considerar como deseable, pero quizá demasiado utópico si tenemos en cuenta la formación inicial que reciben los profesores en nuestro país.

La Reforma Educativa (1989, 209) dibuja un perfil de profesor que difiere del tradicional:

- El papel reservado al profesor del futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento.
- La tarea se concibe como una mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de cada uno de

los alumnos en un trabajo cooperativo entre éstos y el profesor correspondiente.

- Ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno.
- Ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.
- El perfil docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades; pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en la educación».

La Reforma Educativa contempla como rasgos de la formación del profesorado los siguientes:

1. Formación basada en la práctica profesional.
2. Formación centrada en la escuela.
3. Formación a través de estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto.
4. Formación descentralizada.

El Plan Marco de Formación del Profesorado (1989, 105-112) desarrolla los cuatro rasgos anteriores:

*a) Formación basada en la práctica profesional.*

Diversos estudios señalan que la formación del profesorado para ser eficaz debe estar vinculada a la actividad cotidiana que el profesional desarrolla.

En el Plan Marco se dice que la práctica docente debe convertirse en un proceso de reflexión sobre las actuaciones y posterior planificación de éstas; en este proceso, el profesorado moviliza su pensamiento práctico y hace activas una serie de teorías formales y académicas sobre el proceso enseñanza/aprendizaje.

La profesión docente, por sus especiales características, precisa de una capacidad de análisis de la realidad, de comprensión e interpretación de la misma, además de intervenir sobre ella.

La formación profesional se apoya, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, de manera que le permita examinar su teoría implícita en la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento y sus propias actitudes, para iniciar, de este modo, un proceso de autoevaluación que oriente su desarrollo profesional.

La forma de adecuar los programas de formación a los problemas reales de la práctica es concebirlas como procesos de investigación y experimentación del currículum. El profesorado, al diseñar proyectos curriculares concretos y reflexionar sobre su desarrollo, no puede olvidar el análisis sobre su forma de intervenir en el aula.

Algún defensor de la enseñanza reflexiva adopta la idea de Schön (1983) de reflexión-en-la acción, sugiriendo que los alumnos aprenden mejor trabajando al lado de profesores experimentados (Russell, 1988; Furlon et al., 1988).

*b) Formación centrada en la escuela*

La idea de la escuela como centro de la formación continua adquiere cada día más relevancia. La escuela es el lugar privilegiado de la planificación y realización de las actividades de formación. Cualquier tipo de innovación o forma de mejora, en el campo de la enseñanza se halla estrechamente vinculada

a la acción global del centro educativo. La eficacia de la formación se halla vinculada a la participación institucional que garantice y posibilite una mayor implantación de los proyectos de innovación que se materialicen.

Diversas investigaciones han puesto de relieve que la formación de los profesores debe vincularse a la práctica profesional y llevarse a cabo en el propio lugar de trabajo y, en caso de no ser posible, en ámbitos próximos. La investigación sobre la práctica en su contexto natural posibilita la observación natural de los acontecimientos y la reflexión sobre los mismos en la situación en que se generan; invita a la participación de todos los implicados en el problema, lo que genera un clima de participación democrático.

La Reforma Educativa aboga por una formación vinculada a la práctica profesional, y por la creación de equipos de trabajo en el propio centro, de manera que se estimulen mutuamente en la tarea de mejora de la educación. En este sentido en el Plan Marco de Formación del Profesorado (1989) se indica,

«La Administración favorecerá la formación de equipos y su relación estable con todos los centros educativos. El punto final ideal, desde la óptica de este modelo, será cuando el proyecto educativo de centro contemple, como pauta, la formación permanente del profesorado que lo integra» (p. 108).

La formación debe dirigirse sobre todo a las demandas concretas de los equipos de trabajo de los centros docentes. El efecto de la formación es más efectivo cuando tiene lugar en la institución docente. Tiene un efecto multiplicador, puede provocar un cambio, una mejora del currículum; generar una innovación educativa o implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (1989) insiste en que:

«El Sistema Educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre la práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer» (p. 101).

Así pues, la investigación reflexiva en la que la teoría y la práctica se interrelacionan constantemente, impregna el modelo de formación del profesorado.

En la Reforma Educativa al profesor es el agente que moviliza, cataliza y vitaliza la reforma. Para llevar a cabo este cometido se apuesta por el modelo del profesor reflexivo e investigador de la práctica cotidiana como elemento básico en el proceso de formación. Por ello, se habla del profesor como investigador, como una persona que reflexiona de forma crítica y sistemática sobre los diferentes procesos de la realidad educativa con el fin de mejorarla o transformarla.

En el presente debate sobre la reforma cada día son más los que creen que para que ésta llegue a buen término se tiene que dar:

1. El fortalecimiento de la posición del profesor como la clave de la reforma educativa.
2. La necesidad de vincular la reforma de la formación del profesorado con la reforma de la escuela.

Tengo interés en finalizar este apartado con las ideas de Howey (1981), un prestigioso autor, sobre la formación del profesor. Algunas de sus ideas quedan reflejadas en el Plan de Reforma Educativa.

- a) La formación debe organizarse y realizarse en el marco del centro escolar o centros próximos.
- b) Se refiere a la escuela como institución: abarca tanto al profesorado como a la escuela como institución.
- c) La formación centrada en la escuela debe estar inserta en la tarea, es decir, durante el trabajo escolar y en el tiempo escolar.
- d) Debe responder a las necesidades del profesorado, tanto individual como colectivamente.
- e) Planificada y dirigida por el mismo profesorado del centro, aunque ordinariamente recaban ayuda exterior para llevarla a cabo.

Se puede definir la formación centrada en la escuela por sus actividades educativas continuas, centradas en el interés y necesidades del profesor y

problemas directamente vinculados a su papel y responsabilidades de profesor en un centro escolar concreto (Howey, 1981, 15).

### *c) Formación a través de estrategias diversificadas*

Las estrategias diversificadas se refieren a las distintas modalidades de formación que deberán ponerse en marcha para cubrir el amplio abanico de necesidades de formación que requiere el profesorado.

La formación del profesorado se encamina a conseguir una mayor profesionalización del docente. La gran heterogeneidad del mismo conlleva que las formas de su formación deban ser variadas y diferenciadas. De ahí que la Administración y los modos de llevarla a cabo deberán adaptarse a las necesidades específicas. Se propiciarán estructuras que den cabida a propuestas plurales y abiertas, que permitan un constante revisión y reformulación de planteamientos.

La formación de los docentes a través de estrategias diversificadas es uno de los puntos claves que impregna la filosofía del Plan Marco como puede comprobarse en texto siguiente:

«La Formación Permanente se planificará, progresivamente, de un modo cada vez más descentralizado, y adoptará estrategias diversificadas de formación y formas organizativas plurales, flexibles y abiertas, que permitan al profesorado ser agente y protagonista, tanto de su propia formación, como de los cambios que entre todos puedan ser llevados a cabo, en busca de una mejora, siempre posible, de la calidad de la enseñanza» (p. 113).

### *d) Formación descentralizada*

Existen diversas razones para optar por un modelo descentralizado de formación. El documento para la reforma señala algunas de ellas:

- La diversidad del punto de partida en el que se encuentran los componentes del colectivo de docentes.

- Distinto grado de implicación previa en las actividades o procesos de la formación.
- Diversidad de funciones que puede desarrollar el profesorado en el centro educativo.
- El carácter específico de la demanda de profesorado cualificado en cada región o comarca.
- Diversidad de experiencias y de tradiciones en la formación de cada zona.

### **El Plan de Centro de Profesores**

Un objetivo importante del Plan de Centro de Profesores es la participación del profesorado en su propia formación.

El modelo que hemos venido considerando, potencia la figura del profesor como agente de su formación, desarrollo y perfeccionamiento, y estimula la autonomía profesional en el marco del equipo de profesores. El avance de este modelo se promueve mediante las actividades formativas realizadas por el Plan de Centro de Profesores, que deberá compaginar las necesidades del profesorado con las del Sistema Educativo.

El Plan de Centros de Profesores debe promover aquellas actividades de formación que impliquen de forma activa al profesorado y que, partiendo del análisis de su práctica, le llevan a analizar y modificar su actuación profesional, promoviendo la reflexión conjunta de todos los integrantes del centro educativo (p. 121).

### **Los Centros de Profesores**

Los Centros de Profesores ofrecen la oportunidad de acercar la formación continua a los docentes; sus objetivos son los siguientes: ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración educativa, realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas; desarrollar las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al centro; promover la adecuación de los contenidos de los

planes y programas de los estudios a las particularidades del medio, y estimular el desarrollo de investigaciones aplicadas.

En este capítulo hemos desarrollado y descrito los diversos modelos de formación propuestos por Zeichner (1983), y otros modelos surgidos en nuestro país; asimismo, se ha recogido la propuesta de formación del profesorado del MEC, las pautas y principios que conforman el Plan Marco de Formación del Profesorado. Es el momento de pasar a tratar el tópico clave de esta tesis, la reflexión, y de elaborar una teoría de la misma. Aspecto este que desarrollaremos en el capítulo que sigue.

## Capítulo 4

# REFLEXIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

*«Reflective practice, like a tenacious wildflower in the city, vibrates with vitality, raising our awareness and calling us from passivity to action» (Bud Wellington, 1991).*

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende describir la naturaleza de la reflexión en relación a la formación del profesorado y abordar el tema que denominamos «hacia una teoría de la reflexión».

Se inicia haciendo una revisión de la literatura del término reflexión; nos encontramos con una gran variedad de significados, según se consideren las distintas dimensiones de la reflexión, tales como: contenido, proceso, producto o precondiciones. Podemos señalar que a pesar de la importancia que va teniendo esta expresión dentro del campo de la educación, y más concretamente en el ámbito de la formación del profesor, no ha habido un esfuerzo por clarificar y elaborar un marco conceptual de la reflexión.

A continuación se tratan los orígenes y fundamentos de la corriente reflexiva, señalándose sus raíces más lejanas así como las escuelas de pensamiento, teorías y estudios que han tenido más repercusión en el movimiento reflexivo que se viene denominando con la expresión «enseñanza reflexiva».

Se plantea la idea nuclear del capítulo, el desarrollo de *una teoría de la reflexión, su estructura y elementos*. Para ello nos basamos en la idea de Goodman (1987) que señala que para abordar una teoría de la reflexión, al menos se deberían tener en cuenta los siguientes elementos: *el objeto de la reflexión, el proceso reflexivo y las actitudes reflexivas*. Se consideran estos elementos ampliamente y se aportan otros nuevos, como las orientaciones y tradiciones reflexivas, que Zeichner (1991) ha denominado: académica, de la

eficiencia social, del desarrollo personal, de la reconstrucción social y "genérica".

El capítulo se cierra describiendo dos tópicos vinculados a la reflexión: la «enseñanza reflexiva» y el «profesor reflexivo».

#### ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA REFLEXIÓN

La reflexión se está convirtiendo en un concepto clave dentro del ámbito de la formación del profesor. El tópico de la *enseñanza reflexiva* ha atraído recientemente el interés de los investigadores educativos y ha captado, consecuentemente, una parte significativa de la literatura educativa. El número de estudios dedicados a este tema está creciendo constantemente. Y sin embargo, a pesar de las propuestas tendentes al desarrollo de la reflexión en los profesores sabemos muy poco sobre este tópico. Así, nos son casi desconocidos aspectos tales como: *cuál es la esencia de la reflexión, cómo es el proceso reflexivo, dónde debe focalizarse la reflexión, cómo puede desarrollarse la enseñanza reflexiva o qué es lo que caracteriza al profesor reflexivo, etc.*

Por otra parte, en la literatura sobre el tema encontramos posturas y orientaciones diferentes a la hora de considerar la reflexión (Boud et al., 1985; Goodman, 1984; Weiss y Loudon, 1989). Aparece descrita y considerada desde planteamientos y enfoques diferentes, la mayoría de ellos relacionados con los conceptos de formación del profesor orientada a la indagación. Últimamente, como respuesta a esta situación de ambigüedad en que se halla sumergida la conceptualización del término reflexión, se están produciendo un número de intentos por clarificar las distintas propuestas de formación del profesor reflexivo (Calderhead, 1989; Grimmett et al., 1990; Tom, 1985; Valli, 1990), (en Zeichner, 1991).

Una mirada a estas alternativas sobre formación del profesorado, nos muestra que el concepto de reflexión varía según se considere el *proceso de reflexión* (ejemplo: reflexión-en-la-acción, deliberación curricular), el *contenido de la reflexión* (ejemplo: el sistema de valores de los profesores, el contenido social, la teoría educativa), las *precondiciones de la reflexión* (ejemplo: las actitudes para la reflexión, las características personales de la persona reflexiva, el

contexto tutorial en que tiene lugar la reflexión) o el *producto de la reflexión* (ejemplo: enseñanza efectiva, relación entre valores y práctica).

En la mayoría de las definiciones del término reflexión se incluyen alguna de las tres dimensiones como marco para clasificar el concepto de reflexión: a) una *orientación indagadora*, b) un *proceso de indagación*, y c) la *naturaleza de los fenómenos educativos* (Tom, 1985). Los párrafos que siguen recogen algunos conceptos de reflexión, sin embargo, no hemos encontrado un intento sistemático por clarificar y elaborar una teoría de la reflexión. Los párrafos que siguen son un esfuerzo por acercarnos a este tópico tan complejo como es la reflexión, y un intento de elaboración de una «teoría» de la misma. La tarea no va a ser fácil.

### Concepto de reflexión

A la hora de definir el término *reflexión* nos encontramos con variedad de significados y expresiones. Así, es frecuente considerar la reflexión como una *forma de pensamiento racional e inteligente* (Goodman, 1984), como *acto de analizar las acciones* (Wellington, 1991), como *actividad estructuradora de la percepción* (Korthagen, 1988), como *actividad intelectual para explorar la experiencia* (Boud et al., 1985; Richert, 1987) o como *capacidad de análisis de la enseñanza* (Richards et al. (1989). Veamos algunas definiciones y referencias.

En un sentido general, por reflexión se entiende una *forma de pensamiento* sobre los aspectos educativos que envuelve la habilidad de elegir de forma racional y de asumir la responsabilidad de tales elecciones (Goodman, 1984; Ross, 1989; Zeichner y Liston, 1987).

La idea de análisis y de retroacción del pensamiento es bastante frecuente en las definiciones. Así, para Wellington (1991) la reflexión es *la práctica o el acto de analizar nuestras acciones, decisiones o productos al poner la atención sobre los procesos logrados*; la reflexión, en este sentido, es como un diálogo interno. O para Shulman (1987) que define el proceso de reflexión como «*revisar, reconstruir, reactuar y analizar críticamente la propia ejecución de uno y la de la clase, y proporcionar explicaciones sobre evidencias*». O como un *proceso continuo que implica reexaminar lo que se ha hecho, y pensar analíticamente sobre los objetivos y acciones para lograr mejores resultados* (Kremer-Hayon,

1990). Como un proceso mental que opera interactiva y retroactivamente, cuando un educador reconoce una situación problemática relacionada con la práctica profesional y trabaja para comprender y hacer frente a la situación. O como una actividad intelectual y afectiva por la que las personas se ocupan de explorar sus experiencias a fin de reconducirlas y obtener nueva comprensión y apreciación de la mismas (Boud et al., 1985; Richert, 1987).

Otra idea que aparece vinculada a la reflexión es la de considerarla como una actividad integradora, reestructuradora de percepciones o experiencias. Así, De Jong y Korthagen (1988) señalan que «una persona reflexiona cuando se ocupa de estructurar su percepción de una situación, de sus acciones o aprendizaje, o cuando se ocupa de alterar o ajustar esas estructuras». Y Omstein (1972) relata que la reflexión consiste en la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo. Al legitimar la intuición, no hay que perder de vista la importancia de la racionalidad. Es el trabajo complementario del intelectual (pensamiento racional y de la intuición) que subyace en nuestros mejores logros (cit. por Goodman, 1978). En esta misma línea, los profesores Boud et al., (1985) refieren que la reflexión es una importante actividad humana en la que la gente recaptura su experiencia, piensa sobre ella, la considera y evalúa (p. 18).

No faltan referencias que consideran a la reflexión como una capacidad o habilidad de la persona. Así, para Richards et al. (1989) consideran la reflexión sobre la enseñanza como una capacidad y disposición de los profesores en formación para cuestionar y analizar críticamente su enseñanza y las experiencias de enseñanza.

Finalmente, para Contreras (1990), la reflexión es «la manera, más o menos crítica y rigurosa, que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en nuestras acciones y las previsiones que teníamos para ellas» (p. 239).

### **Naturaleza de la reflexión**

Para acercarnos al estudio de la reflexión uno de los caminos a seguir, al que se recurre con frecuencia, es tomar la distinción que propuso Dewey (1933) entre *reflexión*, *impulso* y *rutina*. Para Dewey, la reflexión «convierte la acción que

es meramente deseosa, ciega e impulsiva en acción inteligente» (p. 17). La reflexión no es sólo acción inteligente, sino también acción responsable. La reflexión se constituye en el componente del pensamiento más inteligente y responsable. Desde el punto de vista deweyniano la reflexión alcanza un papel clave en la acción de los sujetos; ésta deja de ser algo rutinario para pasar a ser acción inteligente y responsable. La visión de reflexión que sostiene Schön (1983), que en esencia es una ampliación del concepto de reflexión deweyniano (Bullough, 1989), representa un serio desafío; la reflexión no es simplemente un asunto de pararse a pensar cuando se encara un problema, sino que es una parte de la práctica de los profesionales cuando interpretan y responden a situaciones que son «indeterminadas» para lograr sus objetivos.

No es raro encontrar algún autor que considera la reflexión como una clase de *análisis racional* como contraste al pensamiento intuitivo. En este sentido, a la reflexión se le atribuye un carácter deliberativo, como acción que uno hace de forma deliberada (Elliott, 1998). Otra forma es considerarla como reflexión-en-la-acción (Schön, 1983); la postura reflexiva es una de las partes establecidas desde el caos de la acción y trae la razón a influir en ella (Clark y Yinger, 1987).

Muy interesante nos parece el punto de vista de Gauthier (1963) sobre la reflexión o «deliberación», para quien ésta es un proceso moral y racional de toma de decisiones de lo que debe hacerse en una situación práctica, «al traer para afrontar una situación el mayor número de preocupaciones genuinamente pertinentes y consideraciones relevantes proporcionadas al contexto deliberativo» (cit. en Calderhead, 1989, 44). Según Gauthier, ser capaz de establecer razones para la acción de uno, de deliberar de acuerdo con estas razones, y actuar sobre la deliberación de uno son aspectos esenciales de acción responsable y autónoma. Otra idea que se aparta del resto de planteamientos, pero que tiene un valor intrínseco, es la de considerar la reflexión como una rica fuente de continuo desarrollo personal y profesional. Como un don que nos damos, no como pensamiento pasivo que se apoya sin objetivos en nuestra mente, sino como un esfuerzo que debemos enfocar con rigor, con algún propósito en la mente y de algún modo formal, y, por consiguiente, para revelar la sabiduría encarnada en nuestra experiencia (Wellington, 1991).

Es justo reconocer la aportación de Zeichner (1981-82) al llevar la noción de Dewey de reflexión al ámbito de la vida del aula e incluir la dimensión moral, política y ética de la enseñanza. Lo que implica que los profesores reflexionen sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de las acciones educativas, así como sobre las limitaciones de tipo material e ideológico que tienen lugar en la clase, escuela, contexto social en el que trabajan.

Como muy sugerente consideramos la idea de Ebbut (1985) al hablar de la meta y naturaleza de la reflexión que se relata en el párrafo siguiente.

«La meta de la reflexión es mejorar la capacidad de la acción en una situación dada, a través de la búsqueda de explicaciones y causas. Esta implicación diagnóstica toma en consideración el descubrimiento de conexiones entre la práctica del aula y los factores que operan en el contexto institucional, social y político. Además, la investigación depende de la acumulación progresiva de conocimientos a través de la colaboración que indica que la reflexión no es una actividad solitaria» (p. 10).

Por último, no queremos terminar este apartado sin hacer alusión a que no todo son alabanzas para la reflexión, también es justo reconocer que no han faltado las críticas a la imprecisión del concepto de reflexión; como botón de muestra citamos las opiniones de Liston y Zeichner (1987) que arguyen que la reflexión se está convirtiendo en un eslogan educativo (...), que falta suficiente elaboración conceptual y fuerza programática; y la de Bullough (1989), cuando dice que la reflexión es un concepto resbaladizo y puede convertirse en un eslogan propenso a no querer decir nada.

### **Orígenes y fundamentos del movimiento reflexivo**

En forma de síntesis y a grandes trazos, los párrafos que siguen pretenden esbozar una panorámica de los orígenes y fuentes en los que se sustenta la corriente reflexiva.

Existe amplio acuerdo entre los autores al reconocer que las «raíces» de la corriente reflexiva hay que situarlas en la obra de Aristóteles, «*Ética a Nicómaco*»; y más concretamente en su idea de la *praxis*. Para este filósofo el conocimiento que orienta las «artes prácticas» se construye a través de la *praxis*, que es un modo de proceder y razonar reflexivo e informado. «Mediante la

*praxis*, la teoría y la práctica se constituyen mutuamente en un proceso interactivo y dialéctico en constante reconstrucción». Desde esta concepción, el profesor es visto con una disposición moral y una capacidad para reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones, elaborando criterios de actuación -la *frónesis* aristotélica- con los que analizar las condiciones del contexto en el que se desarrolla su actividad (en Martínez Bonafé, 1987, 83).

Los escritos de Dewey son a menudo la referencia de primera elección cuando se plantea la discusión sobre los orígenes del movimiento reflexivo. En sus libros «*How We Think*» (1933) y «*Democracy and Education*» (1966), Dewey utiliza la palabra «reflexión» casi como sinónimo de «pensamiento». Reflexión, para el autor, implica una «consideración activa, persistente y cuidadosa, de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de las bases que la apoyan y de otras conclusiones a las que tiende» (p. 9). Viene a decir que la reflexión es un medio para hallar y responder a los problemas.

Asimismo, son numerosos los autores que se adscriben a la enseñanza reflexiva que se inspiran en los trabajos de los filósofos de la acción práctica (como Gauthier, 1963; Polany, 1967; Wiggins, 1978), o en los teóricos del currículum que han aplicado esta filosofía a la práctica (como Van Manen, 1977; Schwab, 1971), (en Calderhead, 1989, 44). Para estos pensadores la enseñanza consiste en la resolución de problemas prácticos, que requieren deliberación y acción para su solución.

Otra fuente importante que ha influido en el movimiento de enseñanza reflexiva es la Escuela de Investigación Social de Francfort. En particular, el trabajo de Habermas (1974), ha inspirado el concepto de reflexión de la ciencia crítica como autodeterminación. La reflexión es considerada como un proceso de toma de conciencia del propio contexto, de la influencia de las limitaciones sociales e ideológicas sobre las prácticas dadas por sentado y del control ganado sobre la dirección de estas influencias. Tal concepto ha sido usado para apoyar la investigación acción o el enfoque del profesor como investigador (Carr y Kemmis, 1986) en el que se sugiere que los profesores ganan mayor autodeterminación profesional a través de un mayor grado de conciencia y comprensión que acarrea la investigación sobre la propia situación (Calderhead, 1989, 44).

Sería injusto no mencionar el importante papel que ha jugado el movimiento de investigación sobre el pensamiento del profesor en lo que concierne a su preocupación por la *reflexión* en la formación del profesorado en los últimos años. Clark (1986) escribe que desde 1975 la percepción del profesor como «tomador-de-decisiones» se ha ido reemplazando por la percepción del profesor como profesional reflexivo que construye significado.

Es necesario, también, hacer referencia al hecho de que la primera mitad de los 80 fueron años en que numerosas instituciones examinaron las escuelas, los profesores y los programas de formación del profesorado. La «práctica reflexiva» era tema común de sus informes. El Carnegie Task Force (1986) y el Holmes Report (1986) -dos prestigiosas instituciones de los EE.UU.- vienen a decir que es necesario cultivar el hábito de la reflexión en la formación del profesor, para que éstos lleguen a ser profesionales activos y reflexivos, preocupados por el crecimiento de sus alumnos y por el suyo propio, que perciban su trabajo como una deliberación profesional comprometida con la resolución de problemas (Wedman et al., 1990).

Por último, además de las fuentes señaladas más arriba cabe añadir los trabajos de Van Manen (1977), y de Leinhardt y Greeno (1986); las aportaciones desde la psicología cognitiva; la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, 1984; la aportación de la obra de Schön, 1983; así como las investigaciones de Zeichner y Liston, 1987 (en Valli, 1990).

#### HACIA UNA TEORÍA DE LA REFLEXIÓN

Para desarrollar este apartado nos hemos apoyado en la idea seminal de Goodman (1987) cuando señala que para desarrollar una teoría de la reflexión es preciso examinar tres áreas de estudio: (a) el *objeto de la reflexión*, (b) el *proceso de reflexión*, y (c) las *actitudes* que debe manifestar la persona reflexiva (p. 234). Ahora bien, si la idea de Goodman nos sirve como guía para desarrollar este apartado, nuestra meta es ampliarla y desarrollarla con nuevas aportaciones y áreas de estudio.

## Objeto de la reflexión

En la literatura sobre el tema existen diferentes orientaciones conceptuales al tratar el objeto de la reflexión. Algunas de ellas difieren substancialmente. Van Manenn (1977) habla de «niveles de reflexividad»; Tom (1985) por su parte, usa el concepto de «arena de lo problemático»; y Zeichner y Liston (1987) plantean tres «tipos de reflexión».

Si bien Dewey no usó el rótulo de niveles, Goodman (1984) describe las categorías de Dewey como conocimiento «rutinario», «racional» e «intuitivo». El pensamiento rutinario implica la consideración de los medios por los que la acción es dirigida. La persona que piensa de forma rutinaria se deja llevar por la tradición, la autoridad y las definiciones oficiales de la realidad social en un marco concreto. Si resulta fácil distinguir la reflexión del pensamiento rutinario, no es tan fácil distinguirla del pensamiento racional. Para Dewey el pensamiento racional implica,

«...procesar de modo lógico, secuenciar y ordenar la información: no limitarse a aceptar opiniones externas sobre la realidad, sino buscar la información pertinente y adoptar una decisión sobre la base de un razonamiento meticulosamente deductivo» (Goodman, 1987, 236).

Mientras que el pensamiento racional conlleva «organizar la información, seleccionar las categorías, descomponer el todo en sus componentes, la progresión secuencial del pensamiento, el juicio crítico acerca de lo que es exacto y el empleo de sistemas lingüísticos explicativos»; el pensamiento intuitivo, por su parte, supone «imaginación, humor, asociaciones no racionales, emociones, integración y síntesis, percepción holística, sensibilidad y comprensión tácita, y expresión del pensamiento no secuencial» (Goodman, 1987, 237).

Van Manen (1977), influido por la obra de Habermas (1973), plantea que es posible describir tres niveles de reflexión: *técnica, práctica y crítica*. Cada uno de estos niveles no sólo encarna una forma de reflexión, sino también una visión de los intereses que constituyen el conocimiento; es decir, una visión de que el conocimiento no es neutral, tiene raíces históricas y sirve a intereses particulares. El trabajo de Van Manen nos es de gran utilidad para abordar el objeto de la reflexión. El autor distingue tres niveles de reflexión: la «racionalidad técnica»

la «acción práctica» y la «reflexión crítica», cada uno abarca distintos criterios a la hora de elegir entre vías alternativas para la acción práctica.

a) *Racionalidad técnica*

En este nivel de reflexión los conocimientos educativos se aplican con el fin de alcanzar unos objetivos o fines sin detenerse a cuestionar la bondad de los mismos; su interés radica en la aplicación eficaz y eficiente del conocimiento pedagógico; es decir, en la aplicación de técnicas y medios para alcanzar determinados objetivos. No se cuestiona su valor y los criterios de reflexión se limitan a temas tecnológicos. En este nivel de reflexión los profesores se preocupan por «lo que funciona» para mantener a sus alumnos en silencio y trabajando. Representa la tradición utilitarista y pragmatista del pensamiento que ha prevalecido entre los formadores del profesorado al menos hasta mediados de este siglo. La reflexión técnica es la clase de reflexión que tiende a dominar los intereses y perspectivas de los profesores en formación y responde a muchos programas de formación del profesorado orientados a la indagación (Beyer y Zeichner, 1987, 326).

b) *Acción práctica*

En este nivel de reflexión, el problema radica, según Van Manen, en explicar y clarificar los supuestos y predisposiciones que subyacen a las cuestiones prácticas, y en evaluar las consecuencias educativas que tales acciones acarrearán. Los profesores van más allá de las preocupaciones puramente instrumentales de la racionalidad técnica y llegan a ser conscientes de las relaciones entre los principios educativos y las consecuencias pedagógicas de sus acciones y creencias. Se plantea, por tanto, el debate sobre los principios y metas educativas, y se delibera sobre la utilización de los principios educativos.

c) *Reflexión crítica*

En este tercer nivel, los profesores incorporan las dimensiones ética, moral y política al discurso educativo. Los principios democráticos, tales como justicia,

igualdad, libertad o emancipación, se utilizan como criterios para debatir los principios que sustentan la práctica educativa. En este nivel los futuros profesores empiezan a percibir las relaciones y conexiones existentes entre la vida del aula y las estructuras educativas más amplias (sociales, políticas, etc.). Pasan a considerar las implicaciones morales y sociales de la enseñanza. Esta y sus contextos son vistos como problemáticos. Es el nivel de reflexión que defienden Beyer y Zeichner (1987) para la formación del profesorado (p. 326).

Otro trabajo interesante sobre el objeto de la reflexión es el de Tom (1985). En la misma línea que Van Manen, pero utilizando la expresión «arena de lo problemático», en vez de «niveles de reflexión», Tom configura algunos de los parámetros de la formación del profesor reflexivo y identifica tres dimensiones de la reflexión: a) «*área de lo problemático*», que puede ir desde enfoques muy limitados (los procesos de enseñanza/aprendizaje) hasta enfoques con implicaciones éticas y políticas; b) *orientación del proceso reflexivo*, referente al grado de rigor de las preguntas (de sentido común o rigurosas), o bien se centra sólo en la conducta o en las acciones, o por el contrario abarca a ambas; y c) la postura que se adopta sobre la *naturaleza de los fenómenos educativos*, si son realidades socialmente construidas y potencialmente alterables o son realidades objetivas. El objeto de la reflexión, la orientación de la indagación y la naturaleza situaciones educativas son áreas en las que se encuentran diferencias sustanciales. Algunos tienden a convertir el pensamiento reflexivo en un procedimiento de actividad puramente técnica (Zeichner, 1988).

Al igual que Van Manen (1977) y Tom (1985), Zeichner y Liston (1987) proponen tres tipos o niveles de reflexión similares a los propuestos por aquéllos: a) la *reflexión técnica*, el profesor considera los medios para lograr un objetivo preestablecido; b) la *reflexión educativa*, el profesor examina los medios y los fines haciéndose preguntas como ésta: ¿qué deberíamos haber aprendido?; y c) la *reflexión ética*, en la que los aspectos morales y éticos de justicia e igualdad son considerados junto con los medios y fines, por ejemplo: ¿este aprendizaje potencia los valores que nos proponemos?.

Junto a la idea del objeto de la reflexión, aparece la noción de lo «problemático», como componente de la enseñanza que ya se encuentra en la obra de Dewey. Relacionada con la enseñanza Smyth (1984) lo expresa de esta manera:

«Cuando los mismos profesores adoptan una actitud reflexiva hacia su enseñanza, cuestionando realmente sus propias prácticas, después comprometiéndose en un proceso de hacer problemáticos o cuestionables estos aspectos de la enseñanza generalmente dados por sentados» (p. 63).

Asimismo, Tom (1984) señala que mientras unos consideran que «hacer problemática la enseñanza es plantear dudas sobre lo que, en circunstancias ordinarias, parece ser eficaz o una práctica aceptable, para otros, «el objeto de nuestras dudas pueden ser los principios aceptados de buena pedagogía, las formas típicas de respuesta del profesor a los temas de gestión de clase, las creencias sobre las relaciones de la escuela y la variedad de definiciones de autoridad del profesor, tanto en el aula como en un contexto educativo más amplio» (p. 10). La figura 4.1. muestra un continuo que representa el campo de lo problemático según diversos autores que han propuesto alternativas a la formación del profesor.

<b>Procesos de enseñanza aprendizaje</b>	<b>Conocimiento del contenido</b>	<b>Principios políticos y éticos subyacentes en la enseñanza</b>	<b>La sociedad, incluyendo la institución educativa.</b>
Campo poco problemático			Campo muy problemático
Cruikshank	Adler	Kohl	Apple
Corey	Walton	Smyth	Giroux
Hunt		Tom	Willis
Ellner		Zeichner	Berlak/Berlak
Brophy/Evertson			Wood
Freeman			

Figura 4.1. Tipologías en la Formación del Profesorado Orientada a la Indagación (Tom, 1985).

Para Smyth (1989) el interés de la reflexión puede abarcar desde micro aspectos del proceso enseñanza/aprendizaje y del conocimiento de la materia, hasta macro aspectos sobre los principios político/éticos que subyacen a la enseñanza y a la relación de la escuela con instituciones más amplias y jerarquías de la sociedad. El hecho de conceptualizar la enseñanza como neutral, como acción técnica y libre de valor, o como un conjunto de imperativos éticos, morales y políticos, conlleva implicaciones importantes para el tipo de enfoque reflexivo que adoptemos.

El objeto de la reflexión varía de unos autores a otros; desde quienes como Cruickshank y Applegate (1981) la entienden en términos de «ayudar a los profesores a pensar sobre lo ocurrido, por qué ocurrió, y qué más podrían haber hecho para alcanzar sus objetivos» (p. 553), para algunos autores esta reflexión la sitúan dentro de la órbita de la reflexión técnica; hasta quienes como Smyth (1989), consideran la reflexión no como algo relacionado con deliberación pasiva o contemplación -un significado que algunas veces se adscribe a la reflexión cotidiana-, sino que defienden que la reflexión en la formación del profesorado debe ser activa y militante, reintroduciendo en el discurso de la enseñanza y de la escuela el interés por lo ético, lo personal y lo político.

Ni Cruickshank (1987) ni Schön (1983, 1987), ambos estudiosos del tema de la reflexión, se han significado por señalar «sobre qué» deberían reflexionar los profesores o los criterios que entrarían en juego en la valoración del proceso reflexivo (por ejemplo: qué es lo que distingue la buena práctica educativa de la inaceptable), o en qué grado las deliberaciones de los profesores deberían incorporar a su crítica los contextos institucionales en que trabajan. En algunos casos extremos, da la impresión de que cuando los profesores reflexionan sobre algo, lo que deciden hacer es aceptable, puesto que lo han reflexionado (Zeichner, 1988).

Gore y Zeichner (1990) señalan que una razón por la que la reflexión es tan popular es debido a que puede ser empleada por los profesores como persuasión ideológica. Cada uno puede identificarse con ella y no ofender a nadie excepto a quienes buscan el control de los profesores mediante prescripciones externas. A pesar de la importante distinción entre práctica reflexiva y rutinaria, para estos autores, no tiene mucho sentido promover o valorar la práctica reflexiva en general, sin establecer claras prioridades para la reflexión que emerge de una razonada filosofía educativa y social. «No aceptamos, dicen los autores, la afirmación que existe en la literatura de que las acciones de los profesores por el hecho de ser deliberadas e intencionadas son mejores».

### **El proceso reflexivo**

¿Qué es un proceso de reflexión? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cuáles son sus fases o pasos?. Para desarrollar una teoría sobre la reflexión y la formación del

profesorado es necesario responder a estas preguntas a la vez que resulta crucial clarificar el enfoque dado a la propia reflexión en sí. A la hora de especificar el camino a recorrer para conseguir el objetivo de la reflexión nos encontramos con distintos enfoques. El tramo abarca desde quienes sugieren alguna estrategia general (por ejemplo, la lectura de una revista), hasta quienes especifican directrices muy precisas de cada uno de los pasos a seguir. Éstas pueden ser de tipo general, como es el caso de Beyer (1984) que define la necesidad de ayudar a los futuros profesores a adoptar una actitud crítica hacia la propia enseñanza y hacia el contexto en que tiene lugar, o muy concretas, como es el caso de Zeichner y Liston (1987) que detallan tipos concretos de reflexión y especifican disposiciones personales; o el caso de Korthagen (1985) que especifica un conjunto de fases o pasos implicados en el proceso reflexivo (Zeichner, 1988).

Para Calderhead (1988a), un proceso reflexivo se podría plantear en términos de *evaluación crítica de la propia enseñanza* (naturaleza, propósitos, contexto, etc.) a la luz de propuestas alternativas. Pero surge la cuestión referente a la clase de conocimiento y destrezas que se necesitan para reflexionar y cómo éstas se adquieren. Por ejemplo, la enseñanza reflexiva parece dar por sentado la habilidad de los profesores de mirar de forma retrospectiva su enseñanza y considerar sus acciones objetivamente y la habilidad de mirar la conducta de uno en tercera persona, separando los propios componentes emocionales de la práctica. Se necesita investigar cuál es la esencia y qué implica exactamente el proceso reflexivo y cómo éste se podría desarrollar.

Una vez más recurrimos a Dewey para describir el proceso reflexivo cuando habla de dos «formas de pensar»: la *acción reflexiva* y la *acción rutinaria*. La persona que piensa de forma rutinaria se guía por la tradición, la autoridad y las definiciones oficiales dentro de un marco social. En la acción rutinaria uno considera los medios como problemáticos, pero da por sentado los fines a los cuales éstos se dirigen. La acción reflexiva, por su parte, entraña «una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a la cuales conduce» (p. 9). La acción reflexiva debe integrar tanto competencias como desarrollo de actitudes en los métodos de investigación. Dewey enfatizó que el proceso reflexivo no remite tan sólo a un método de resolución de problemas, sino, sobre todo, a una forma de ser o de pensar:

«No es lo que se hace, sino la mentalidad con que se hace, lo que establece qué es lo utilitario y qué es lo espontáneo y creativo» (Dewey, 1933, 215).

Otros autores diferencian, asimismo, la acción rutinaria de la reflexiva y las caracterizan con diversos rasgos.

a) La *acción rutinaria* es relativamente estática e irresponsiva a las prioridades y circunstancias del cambio (Pollard y Tann, 1987). Se define como aceptar, informar, no cuestionarse ni evaluar las prácticas escolares en relación a esas mismas variables (Wedman y Martin, 1990). Las personas que enseñan desde un enfoque rutinario aceptan sin crítica las prácticas definidas de las escuelas y consideran lo establecido como el medio más eficaz y eficiente para realizar dichas prácticas (Zeichner y Liston, 1987). La forma de pensar rutinaria está dentro de la orientación de entrenamiento, reproduciendo un papel de profesor limitado, que focaliza el intelecto estrechamente sobre el desarrollo de técnicas de enseñanza mientras propicia un fuerte sentido del individualismo (Bullough y Gitlin (1989).

b) La *acción reflexiva*, por otra parte, implica disponibilidad a participar en una autoevaluación y desarrollo constantes. Entre otras cosas requiere flexibilidad, análisis riguroso y conciencia social. La noción de acción reflexiva de Dewey cuando se aplica a la enseñanza es muy retadora (Pollard y Tann, 1987). Se define como cuestionarse, analizar, evaluar y reconsiderar las prácticas escolares en relación al profesor, alumno, currículum, ambiente escolar, escuela y sociedad (Wedman y Martin 1991). Los profesores que enseñan desde esta perspectiva analizan activamente sus prácticas de enseñanza y el contexto social y político en el que éstas están integradas (Zeichner y Liston, 1987).

Schön (1983) concibe el proceso reflexivo como *reflexión-en-la-acción*. Se opone a la visión de la acción profesional como ciencia aplicada en la que las teorías son aplicadas en situaciones prácticas. Expone que tal punto de vista desvalora el arte del profesional, que se elabora como un proceso de *reflexión-en-la-acción*. Los profesionales pueden enmarcar y reenmarcar su «sistema de apreciación» cuando reflexionan en la acción probando sus interpretaciones y soluciones, combinando la reflexión y la acción (Calderhead, 1989, 44).

Sobre la naturaleza del proceso reflexivo, Kemmis (1988) ha realizado una de las descripciones más brillantes y profundas. Los párrafos siguientes son una síntesis de sus ideas.

«La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)» (p.148).

La naturaleza del proceso de la reflexión se podría resumir en los siguientes puntos:

1. «La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.
2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
3. La reflexión ni es independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
4. La reflexión ni es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
5. La reflexión ni es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social» (Kemmis, 148-149).

Kemmis describe la reflexión como un proceso autoconsciente que tiene dimensiones sociales. La naturaleza social y política de la reflexión se muestra una vez que comenzamos a preguntar, ¿qué intereses están siendo servidos?. *La reflexión técnica* sirve a intereses instrumentales; *la reflexión práctica* se preocupa por la rectitud moral de las acciones en los contextos, sirve a los intereses de quienes se ven como conciencia de la sociedad; *la reflexión crítica* sirve a los intereses emancipatorios de las personas. Cuando participamos en una forma de reflexión u otra, estamos sirviendo a unos determinados intereses. Kemmis mantiene que la reflexión es también ideológica. Usa el término ideología para referirse a los valores, creencias, actitudes y asunciones que nos sustentan como sociedad.

Definida en términos de proceso social activo, la reflexión se convierte en una forma de mirar dentro de uno mismo. Fundamentalmente, es una expresión del poder que poseemos colectivamente para alterar y transformar la naturaleza de la ideología y práctica (Smyth, 1986).

Pérez Gómez (1988a) hace una buena síntesis de las ideas de Kemmis cuando describe que la reflexión no es meramente un proceso puramente interno, psicológico individual, sino que está orientado a la acción y se encuentra históricamente contextualizado. «La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos». El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado de forma significativa en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. «No es un conocimiento «puro», es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital» (p. 136). Es un metapensamiento en el que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y nuestras acciones en un contexto particular. Son estos procesos de reflexión los que permiten analizar la práctica de la enseñanza en cuanto que ésta es ya una práctica que conecta procesos de pensamiento con acciones.

## ORIENTACIONES DE LA REFLEXIÓN

En el pensamiento reflexivo se pueden identificar dos tipos de orientaciones reflexivas: una que sigue el concepto de acción reflexiva de Schön (1983, 1987, 1988), y otra que se basa en la clasificación de Habermas (1973) y la teoría crítica de McLaren, (1989). Ambas han ilustrado los dilemas de la enseñanza y los resultados sociales de la educación.

### A) Orientación reflexiva schöniana

Schön (1983) al tratar el tema del pensamiento reflexivo se refiere a un «*sistema de apreciación*» que contiene el repertorio de teorías, prácticas, conocimiento y valores de los profesores, que influye en el modo en que los prácticos definen las situaciones y las perciben, y en las cuestiones y decisiones que los profesores tomarán sobre sus acciones particulares (Sparks-Langer et al., 1991). Dentro de esta orientación se pueden distinguir tres formas de reflexión:

#### *a) Reflexión sobre la acción*

Es la reflexión sobre la práctica, sobre las acciones y los pensamientos de uno mismo, que tiene lugar después de que la práctica es realizada.

#### *b) Reflexión en la acción*

Es la reflexión sobre los fenómenos y sobre las formas espontáneas de pensamiento y acción de uno mismo durante la acción. Es una conversación reflexiva con los materiales de una situación (Schön, 1983). Se conceptualizada como el ejercicio de destrezas interactivas e interpretativas en el análisis y solución de problemas complejos y ambiguos (Calderhead, 1989, 44).

#### *c) Reflexión para la acción*

Es el resultado de las dos formas de reflexión anteriores. Emprendemos la reflexión no tanto para revisar el pasado o para llegar a ser conscientes de los procesos metacognitivos que uno experimenta (ambas razones nobles en sí mismas), sino para guiar la acción futura (el propósito, la finalidad) con mayor

información y comprensión. La reflexión para la acción es, pues, el proceso que engloba todas las designaciones del tiempo pasado, presente y futuro simultáneamente. Mientras examinamos nuestras acciones pasadas o las presentes generamos conocimiento que informará nuestras acciones futuras como muestra la figura 4.2.

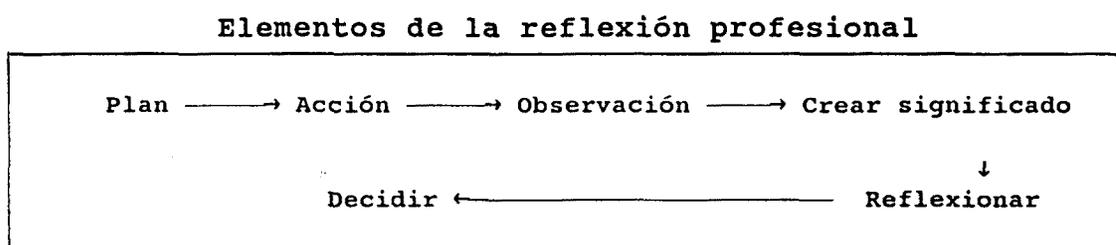


Figura 4.2 Elementos de la reflexión profesional (Killion y Todnem, 1991, 15).

La figura 4.2 describe los procesos de generación de conocimiento para decidir futuras acciones. En primer lugar, el profesor planifica para actuar (acción); luego, a través de reflexión-en-la-acción, el profesor observa cómo se manifiesta la acción, situándose casi fuera de la acción. Desde esta perspectiva, el profesor crea significado, al comprender la dinámica de la relación que se establece entre sus acciones y la conducta de sus alumnos. Implicado en la reflexión sobre y en la acción, el profesor analiza los eventos y conclusiones extraídos que le proporcionan insights para futuras decisiones.

Además de mejorar nuestra enseñanza, la reflexión puede cambiar nuestra perspectiva de la educación y elevar nuestro trabajo al estatus de una profesión. Podemos hacerlo por el solo hecho de aceptar el desafío de participar en una comunidad de pensadores y académicos que tienen responsabilidad para contribuir a la creación de un cuerpo especializado de conocimiento (Killion y Todnem, 1991).

## B) Orientación reflexiva habermasiana

En esta orientación se puede ver un intento de reestablecer la distinción clásica de Aristóteles entre ciencias «teóricas», «productivas» y «críticas», cada una con su propia forma distintiva de teorización (epistemé, poietiké y praxis) y su propia

disposición guiadora (teoría, *tejné* y *frónesis*). Sería más preciso puntualizar que las categorías propuestas por Habermas reflejan que las ciencias humanas y sociales pueden tomar tres formas generales (empírica, interpretativa y crítica), cada una basada en una interpretación diferente de la naturaleza de la acción humana (instrumental, comunicativa y reflexiva) y cada una incorpora diferentes puntos de vista sobre la clase de relación con la práctica que la teoría social científica puede tomar (Whitehead y Lomax, 1987). Dentro de esta orientación se distinguen tres formas de reflexión:

*a) La reflexión técnica*

Es una reflexión centrada en la aplicación del conocimiento existente para atender a fines predeterminados. Es una clase de reflexión propia de la racionalidad técnica que culmina en la acción instrumental. Considera a la enseñanza, el currículum y la escuela como esencialmente no problemáticas al considerar que los fines permanecen incuestionables. Su mayor preocupación recae en que la aplicación de los criterios técnicos de control satisfagan las condiciones de economía, eficiencia y efectividad.

*b) La reflexión práctica*

Es una forma de indagación deliberada que implica anticipar y clarificar las asunciones que subyacen a las actividades prácticas. Es consecuente con las consideraciones morales, éticas y de valor, y cómo éstas se encarnan en la enseñanza y escuela. Las acciones son vistas como inseparables de los compromisos personales, y la discusión se centra en la defensa moral de las decisiones asumidas sobre la práctica y en los valores en competición de los objetivos educativos.

*c) La reflexión crítica*

Asume el alcance autoreflexivo de la «práctica» al explicar los objetivos y valores de posiciones morales adoptadas en la educación y la escuela. Pero va más lejos. Lo que es específico de la reflexión crítica es su preocupación por el modo en que los objetivos y prácticas educativas llegan a ser sistemática e ideológicamente distorsionados.

Algunos autores al usar la expresión «reflexión del profesor» piensan en términos de *teoría crítica* (McLaren, 1989; Smyth, 1989). Dada la importancia que ésta recibe en la literatura referente a la formación del profesor reflexivo y la enseñanza reflexiva, describimos con más extensión el tópico de la reflexión crítica.

### La reflexión crítica

El término «reflexión crítica» encarna un amplio rango de tradiciones dentro del campo de la educación que ha engendrado una miríada de formas: *los profesores investigadores, la investigación en la acción, los movimientos del profesor reflexivo*, etc., tanto en las escuelas como en la formación del profesorado; si bien el término se ha institucionalizado dentro de estos ámbitos, no obstante, su significado raramente aparece precisado. Se apoya en la teoría crítica que postula que el conocimiento se construye socialmente, es decir, se construye simbólicamente por el sujeto a través de la interacción social. Este conocimiento viene determinado por la cultura dominante en el contexto, costumbres y momento histórico (McLaren, 1989).

Para Beyer y Zeichner (1987), la reflexión crítica, como base para la indagación y formación del profesorado debe tener al menos cuatro componentes:

- a) Analizar la cultura de la formación del profesor.
- b) Situar la formación del profesorado dentro de patrones y procesos de escolarización más amplios.
- c) Que los formadores lleguen a ser más sensitivos y críticos con las experiencias educativas dentro de la situación universitaria, en especial, al considerar las contradicciones entre lo que profesamos sobre la educación y lo que hacemos como educadores.
- d) La comprensión de los estudios históricos, teóricos, filosóficos y sociológicos del trabajo de los profesores (Beyer y Zeichner, 1987, 327).

La reflexión crítica es el camino a través del cual las comprensiones ingenuas de la práctica se transforman, y donde el práctico reflexiona sobre la práctica meramente experienciada, y además, el proceso se hace público y se comparte para que otros comprendan mejor la práctica (Whitehead y Lomax, 1987). Ser críticamente reflexivo significa que se buscan las presunciones, valoraciones y creencias que subyacen en las acciones (Marsick, 1991).

Para Kemmis (1985), el profesor puede desarrollar formas explicativas de su realidad ideológicamente deformadas, y distorsionar la práctica docente. Cuando el profesor se mueve en exclusiva confrontación entre su propio conocimiento y la acción emprendida, corre el peligro de no descubrir la distorsión de la práctica, ni la deformación ideológica del pensamiento. De lo que se trata, por lo tanto, es de favorecer procesos de reflexión crítica que hagan posible la toma de conciencia acerca de las presiones externas e internas que distorsionan nuestra reflexión, tanto en su contenido -sobre qué reflexionamos, dónde ponemos las fronteras de lo que es problemático, qué nos cuestionamos y qué no-, como en su ejercicio real -qué factores ambientales o qué medios personales nos dificultan la práctica de la autorreflexión- (p. 153). Sparkes (1991) ve en la reflexión crítica el medio para cambiar la cultura de la enseñanza, y Giroux (1983) expone un punto similar en su crítica del «enfoque de indagación reflexiva» cuando arguye que en educación no es posible la transformación o no ser que se tengan en cuenta contextos sociales y culturales más amplios. Los profesores, señala, necesitan la reflexión crítica sobre la «situacionalidad» de la clase y su relación con la ideología y poder social.

Cuando los profesores describen, analizan y hacen inferencias sobre los eventos de la clase, para Whitehead y Lomax (1987), están creando sus propios principios pedagógicos, es decir, están reflexionando sobre su práctica educativa; cuando los formadores ayudan a los profesores a examinar los aspectos éticos, morales y de justicia de la educación, están abiertos a un discurso sobre el papel de las escuelas en una sociedad democrática. Esta forma de actuar está en la línea de la reflexión crítica.

La formación en la reflexión crítica es un proceso por el cual los profesores en formación llegan a darse cuenta de que tal vez las creencias que han conformado su concepción de la enseñanza están sin articular; la reflexión es crítica en cuanto que tales creencias se someten a escrutinio y pueden ser modificadas o re-

planteadas. Educar para la formación crítica significa traer a la conciencia del profesor un sistema de creencias que le permita dar significado a lo que hace y cuestionar esos sistemas de creencias a la luz de los fundamentos que los apoyan o refutan.

En la medida en que las prácticas de enseñanza fomenten perspectivas dinámicas, intelectuales y críticas, que enriquezcan a los alumnos, se contribuirá al éxito de la educación del profesor. La reflexión crítica no es un punto de vista sino un proceso de validación o invalidación a un punto de vista dado. Armaline y Hoover (1989) exploran el uso de las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesor como vehículo para la reflexión crítica.

Un modo de fomentar un espíritu de reflexión crítica en los prácticos es animarles a realizar estudios interpretativos de su experiencia y del marco escolar y social en el que ésta se inserta (Zeichner y Teitelbaum, 1982). Los programas de formación del profesor reflexivo crítico deben tratar todos los aspectos de la competencia de la enseñanza como otros programas; pero además deben ampliar las reflexiones de los estudiantes a considerar los temas de la continuidad y cambio social (Zeichner, 1991).

### **Elementos del proceso reflexivo**

Schön (1983) señala que un primer paso esencial en el desarrollo de la competencia como práctico reflexivo es la habilidad para reconocer los elementos que componen el proceso reflexivo.

Ross (1989) expande las ideas de Schön (1983) y Van Manen (1977) al identificar que el proceso reflexivo lo constituyen cinco elementos:

- Reconocimiento de los dilemas educativos.
- Responder a los dilemas considerando tanto las similitudes con otras situaciones como las cualidades específicas de una situación particular.
- Estructurar y reestructurar los dilemas.

- Experimentar con los dilemas para descubrir las consecuencias e implicaciones de las posibles soluciones.
- Examinar las consecuencias intencionadas y no intencionadas de una solución implementada y evaluar la solución determinando si las consecuencias son deseables o no (p. 22).

Ross (1989) resume las etapas del desarrollo del *juicio reflexivo* que toma de Kitchener y King (1977) en el cuadro que sigue.

### Etapas del desarrollo del juicio reflexivo

El individuo:

#### Etapas 1 y 2

- \* Ve el mundo como simple.
- \* Cree que el conocimiento es absoluto.
- \* Ve a las autoridades como fuente de todo conocimiento.

#### Etapas 3

- \* Reconoce la existencia de diferentes puntos de vista.
- \* Cree que el conocimiento es relativo.
- \* Ve que las posiciones sobre los asuntos varían tanto si son correctos como equivocados.
- \* Usa de las creencias personales sin apoyo con tanta frecuencia como de la «dura» evidencia en la toma de decisiones.
- \* Ve la verdad como «conocible», pero aún no conocida.

#### Etapas 4

- \* Percibe legítimas diferencias en los puntos de vista.
- \* Desarrolla una habilidad inicial para interpretar evidencias.
- \* Usa de las creencias personales sin soporte y de la evidencia en las toma de decisiones, pero sin llegar a ser capaz de diferenciar entre ellas.
- \* Cree que el conocimiento es incierto en algunas áreas.

#### Etapas 5 y 6

- \* Ve el conocimiento contextualizado.
- \* Desarrolla puntos de vista que en una perspectiva integrada pueden ser evaluados con más o menos probabilidad de que sean ciertos.
- \* Desarrolla una habilidad inicial para integrar evidencia en un punto de vista coherente.

#### Etapas 7

- \* Muestra todas las características de las etapas 5ª y 6ª.
- \* Posee habilidad para realizar juicios objetivos basados en el razonamiento y la evidencia.
- \* Es capaz de modificar los juicios basados en nueva evidencia si es necesario.

---

Un resumen de Kitchener and King (1977). Tomado de Ross, 1989, 25.

## Actitudes reflexivas

Goodman (1987) señala que la reflexión es una realidad que supone mucho más que dedicar unos minutos a pensar sobre el modo de mantener a los alumnos callados y trabajando; ante todo, implica una «forma de ser» dinámica en el aula. La reflexión, continúa el autor, debe centrarse en problemas sustantivos y no meramente utilitarios; una teoría de la reflexión ha de legitimar e integrar el pensamiento racional y el intuitivo; pero, además, el profesor debe adoptar ciertas disposiciones, actitudes para mostrarse realmente reflexivo. Si la reflexión quiere ser un objetivo importante en el ámbito de la formación del profesorado, debe adoptarse una concepción amplia.

La teoría de la reflexión exige un examen de las propias actitudes personales reflexivas. Dewey (1933) destacó tres actitudes clave como requisitos previos para la enseñanza reflexiva:

a) *Apertura de pensamiento*. «Un deseo activo de estar abierto a otras ideas y ser «imparcial» a la hora de atender a los hechos y examinar los fundamentos que subyacen a los mismos, de prestar atención a las posibles alternativas, y de reconocer la posibilidad de error incluso en nuestras creencias más arraigadas» (p. 29). Los profesores de «mente abierta» examinan los principios que sustentan su práctica educativa, aceptan que las creencias tradicionales sobre la enseñanza pueden ser válidas o no, y muestran deseos de cuestionar sus propias opiniones sobre la cultura escolar y las reacciones que sustentan.

b) *Responsabilidad*. Lo que podría llamarse «actitud de respuesta». Esta disposición impele a considerar las consecuencias e implicaciones de las acciones. Los profesores que mantienen esta actitud se preguntan el porqué de su conducta en clase de un modo que va más allá de la utilidad inmediata.

c) *Entrega*. Que confiere la fuerza interna necesaria para lograr la auténtica reflexión.

Estas tres actitudes, junto con el dominio de las destrezas necesarias para la investigación (interés por la observación y el análisis razonado) deben encarnar la vida del profesor reflexivo. Según Dewey, esta cualidad de la reflexión:

«nos emancipa de la actividad meramente impulsiva y rutinaria. Formulando en términos positivos, el razonamiento nos permite dirigir nuestras acciones de forma previsor y planificar según los fines a la vista o los objetivos de los cuales somos conscientes (...). Nos permitimos saber qué pretendemos cuando actuamos» (p. 12).

Una persona se muestra con una actitud reflexiva si manifiesta una tendencia a desarrollar o alterar sus estructuras mentales, de modo que evidencie una orientación hacia su propio desarrollo profesional (Wubbels y Korthagen, 1990).

### TRADICIONES REFLEXIVAS

Zeichner (1991) ha identificado cinco tradiciones de práctica reflexiva, que han guiado, al menos implícitamente, los programas de formación del profesor:

#### a) *Tradición académica.*

Recalca la reflexión sobre las materias académicas y la representación y traducción del conocimiento de la materia para promover la comprensión del alumno; enfatiza el papel de las artes liberales y el conocimiento de las disciplinas en la preparación del profesor; da importancia al papel del profesor como académico y especialista en la materia. Un ejemplo de esta tradición sería el modelo de razonamiento y acción pedagógicas y de conocimiento base profesional para la enseñanza propuesto por Shulman (1987), que identifica seis aspectos en la acción de la enseñanza: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. Este modelo refleja un claro énfasis en la concepción de la práctica reflexiva sobre el contenido de la enseñanza.

#### b) *Tradición de la eficiencia social.*

Enfatiza la aplicación de estrategias de enseñanza particulares que han sido sugeridas por la investigación sobre la enseñanza; da importancia al estudio científico de la enseñanza para proporcionar la base del currículum de formación del profesor. Existen dos versiones dentro de esta tradición: la *tecnológica*, que da importancia a las destrezas y competencias en la formación del profesor; y la *deliberativa*, que enfatiza que la tarea crucial de los formadores de los profesores

es fomentar las capacidades de los profesores para ejercitar su juicio sobre el uso de destrezas de enseñanza.

c) *Tradición del desarrollo personal (evolucionista).*

Esta tradición se muestra sensitiva con los intereses del alumno, su pensamiento y patrones de crecimiento personal; el desarrollo natural del alumno proporciona la base para determinar qué se ha de enseñar y cómo debe ser enseñado; este orden natural de desarrollo del alumno debe estar determinado por la investigación, lo que implica una cuidadosa observación y descripción de la conducta de los estudiantes en las distintas etapas de desarrollo. Según Perrone (1989) tres metáforas han sido asociadas con la tradición *progresista/evolucionista*: el profesor como naturalista, el profesor como investigador y el profesor como artista.

d) *Tradición reconstructivista social*

Esta tradición da importancia a la reflexión sobre los contextos institucionales, sociales y políticos de la escuela y a la evaluación de las acciones de la clase como habilidad para contribuir a unas condiciones humanas de mayor igualdad y justicia en la escuela y en la sociedad. La formación de los estudiantes y del profesor son vistas como elementos cruciales para conseguir una sociedad más justa y humana. En esta concepción de la enseñanza reflexiva, la atención de los profesores se centra tanto en su propia práctica como en las condiciones sociales que las envuelven. Otra de las características de esta tradición es su impulso democrático y emancipador, a la par que centra las deliberaciones de los profesores en temas sustantivos que originan las instancias de igualdad y de justicia en el marco de la escuela y de la sociedad. Otra característica destacada es su compromiso con la reflexión como práctica social. Se crean comunidades de aprendizaje que pueden servir de apoyo y crecimiento personal.

e) *Tradición «genérica».*

Desde esta tradición se defiende la reflexión en general sin caer en la especificidad de los propósitos deseados y contenido de la reflexión.

Estas tradiciones no se excluyen entre sí; si bien se diferencian por el énfasis y particular significado que dan a algunos aspectos dentro de cada tradición.

### **Implicaciones para la formación del profesor**

Las investigaciones sobre las formas del pensamiento del profesor (Brophy y Good, 1974; Clark y Yinger, 1977; Lortie, 1975; McCay y Merland, 1978) señalan que los profesores en su mayoría no suelen ser especialmente reflexivos o analíticos acerca de su trabajo. Por el contrario, «un conservadurismo reflexivo», la antítesis del pensamiento reflexivo, parece ser la tendencia principal dentro de la profesión (cit. en Zeichner, 1987).

Es necesario aclarar que la reflexión en y por sí misma no necesariamente proporciona las posibilidades de modificar la cultura de la enseñanza (Sparkes, 1991). La formación de los profesores, tal como se plantea en la actualidad, parece fomentar el pensamiento utilitario y constituir una búsqueda del «conocimiento-receta» para servir de guía a la práctica en el aula. Esta experiencia de hecho parece reforzar precisamente las actitudes que impiden la acción reflexiva (Zeichner, 1987).

Una de las cuestiones que tiene mayor relevancia en el marco de la formación del profesorado es sin duda cómo enseñar a los profesores a convertirse en profesionales eficaces. La manera de implementar esta idea depende del enfoque con que se aborde el tema de la formación del profesor y de qué características se consideren más importantes para dicha formación: o un enfoque orientado a la formación del profesor basada en la competencia, en la formación personal o bien orientada a la reflexión e indagación. Si queremos, como formadores de profesores, que los profesores en formación piensen y actúen de forma reflexiva, tendremos que ser más reflexivos sobre nuestra propia tarea. Es frecuente la existencia de una contradicción entre la práctica de los formadores de profesores, esencialmente conservadora, y las teorías renovadoras que adoptan.

Desde una perspectiva de orientación indagadora, se sugiere que un profesor reflexivo sostiene juicios relativos a un evento particular de enseñanza para considerar las alternativas de que dispone para realizar la acción docente. El profesor reflexivo usa un proceso de resolución de problemas cuando considera las alternativas para establecer la práctica de enseñanza. Al aplicar este proceso, identifica alternativas para las prácticas establecidas y prueba las alternativas en situaciones de clase. De este modo, la enseñanza reflexiva incluye tanto insight como acción (Wedman et al., 1990).

La naturaleza del proceso de indagación depende en gran medida de la perspectiva que se tome sobre la naturaleza de los fenómenos educativos. Éstos pueden considerarse desde perspectivas limitadas (atender a las técnicas instruccionales) o desde perspectivas más amplias que también incluyen la naturaleza social de la educación y el papel de la misma en el hallazgo de la necesidades y propósitos de la humanidad (Wedman et al., 1990).

#### ENSEÑANZA REFLEXIVA

La expresión «*enseñanza reflexiva*» se ha convertido en un término ampliamente utilizado en el actual debate sobre los modelos de formación del profesorado. Cada día es mayor la proliferación de cursos de formación inicial que adoptan la «*enseñanza reflexiva*» como filosofía básica o principio conductor del curso. Asimismo, se está dando un rápido y variado incremento de la literatura que avala la importancia de la reflexión y autodirección, tanto en el proceso inicial de aprender a enseñar como en el posterior desarrollo profesional (ejemplo: Eraut, 1985; Handal y Lauvas, 1987; Pollar y Tann, 1987). Las políticas educativas reconocen cada vez más el papel que juega la reflexión en el proceso educativo, al valorar la reflexión de los profesores, el juicio profesional, la autonomía y la autoevaluación (Holmes, 1986; HMI, 1987; Carnegie, 1986; CTEC, 1986), (en Zeichner, 1991).

El término «*enseñanza reflexiva*» viene utilizándose para describir un conjunto de enfoques de formación del profesor orientada a la indagación. Sin embargo, cuando nos ponemos a examinar su naturaleza nos encontramos que se le atribuyen significados distintos y con frecuencia se utiliza para justificar el contraste de prácticas alternativas de formación (Furlon et al., 1988). De hecho,

el término «enseñanza reflexiva» encarna numerosos y variados valores sobre la enseñanza y la formación del profesor, y plantea cuestiones empíricas sobre los tipos de procesos reflexivos que los profesores en formación son capaces de activar, de los efectos de tales procesos y de cómo los profesores podrían con propiedad participar en ellos (Calderhead, 1990, 154).

Gore (1987) señala que el término «enseñanza reflexiva» ha sido utilizado para designar diferentes programas de formación con metas y propósitos diferentes. Su análisis revela que el término enseñanza reflexiva abarca tanto el trabajo de Cruickshank (1985), que enfatiza sobre todo los medios educativos más que los fines, y considera la educación como no problemática, como el trabajo de Zeichner (1981-1982), que incorpora a la reflexión los aspectos éticos y políticos de la enseñanza.

Como venimos señalando la expresión «enseñanza reflexiva» es un concepto que está cargado de una amplia gama de significados y encarna diferentes perspectivas; de ahí que los formadores que aplican programas reflexivos en la formación del profesor tengan que optar por alguno de los varios modelos de enseñanza reflexiva (Tom, 1985). Los enfoques de enseñanza reflexiva para la formación y desarrollo profesional se han asociado con nociones tales como: *crecimiento a través de la indagación crítica*, *el análisis y la evaluación autodirigida*, y algunas veces se han distinguido de los enfoques de destrezas conductuales o aprendizaje del oficio que, por el contrario, enfatizan la adquisición de competencias predeterminadas (Zeichner, 1983; May y Zimpher, 1985).

Si como hemos podido apreciar la enseñanza reflexiva es defendida en sí misma por todos, el acuerdo no tan amplio a la hora de considerar su significado e implicación para la formación del profesor. Expresiones como «*práctica reflexiva*», «*indagación orientada a la formación del profesor*», «*reflexión-en-la-acción*», el «*profesor como investigador*», el «*profesor como tomador-de-decisiones*», el «*profesor como profesional*», el «*profesor como persona que resuelve problemas*», todas encarnan alguna noción de reflexión en el proceso de desarrollo profesional, pero al mismo tiempo encubren un vasto número de variaciones conceptuales, con un rango de implicaciones alternativas para la organización y diseño de los cursos de formación del profesor (Calderhead, 1989).

Al revisar los textos concernientes a la reflexión en la formación del profesor, nos ha sorprendido que la gran mayoría de autores se apoye en las ideas ofrecidas por unos cuantos teóricos (Carr y Kemmis, 1986; Dewey, 1933; Gauthier, 1963; Habermas, 1973; Schön, 1983, 1987; Van Manen, 1977, Zeichner, 1981-1982, entre otros); si bien es cierto que cada uno enfatiza aspectos singulares del proceso reflexivo. Sin embargo, aunque las fuentes de las que se sirven sean pocas, el concepto enseñanza reflexiva no se caracteriza por aparecer bien definido y acotado, y los programas que tienen la reflexión como objetivo básico, adoptan planteamientos tan distanciados entre sí como la epistemología de la práctica schöniiana (1983) y las ideas de Van Manen (1977) sobre el conocimiento práctico. Estos planteamientos sostienen concepciones diferentes sobre el proceso reflexivo, el contenido de la reflexión o sobre cómo se podría facilitar el desarrollo de ésta (Calderhead, 1991).

La enseñanza reflexiva no puede entenderse como sinónimo de cualquier cambio particular en el comportamiento del profesor. Es un proceso eminentemente activo que exige del profesor una transformación personal y profesional. A los profesores nos recuerda que las raíces de nuestra profesión yacen en el servicio a las personas más que a los sistemas; anuncia renovación, innovación y cambio; nos invita a la participación. La práctica reflexiva implica al profesor en un ciclo de pensamiento y acción basados sobre la experiencia profesional. Por lo general retrata al profesor más como un artista/diseñador creativo que como un ingeniero/técnico (Wellington, 1991).

Killen (1989) sugiere que la enseñanza reflexiva es un medio muy eficiente y eficaz para producir cambios significativos en la conducta de los profesores en clase, pero una única experiencia de este tipo es difícil e improbable que genere profesores reflexivos críticos. La enseñanza reflexiva no es, ni creemos que intente serlo, una cura para todos los males de los programas de formación del profesorado. Sin embargo, tiene sus ventajas sobre otras formas de formación alternativas. A través de la reflexión podemos desarrollar teorías conceptuales específicas que favorecen la comprensión de nuestro trabajo y generan conocimientos que informan la práctica futura (Killion y Todnem, 1991).

El libro de Pollard y Tann (1987), *«Reflective Teaching in the Primary School»* pretende ser una guía práctica para resolver las cuestiones educativas de una forma reflexiva. Sugiere que la combinación del juicio profesional de los

prácticos y el uso de los métodos científicos sociales pueden ayudar a tratar los dilemas que plantea la enseñanza.

### **Necesidad de una formación reflexiva**

La resolución de dilemas con los que se encaran los profesores en el ejercicio de su tarea docente requiere tener muy presentes aspectos como: propósitos, objetivos, valores, consecuencias sociales, en una palabra, requiere una enseñanza reflexiva. Para que ésta sea reflexiva es necesario que reúna una serie de características. Para Pollard y Tann (1987) son cuatro las características esenciales:

a) *Un alto interés por los objetivos y consecuencias educativas, así como por los medios y eficiencia técnica.* Exige que los profesores sean capaces de considerar los objetivos, valores y consecuencias sociales y estén dispuestos a contribuir a la política educativa, ya sea respecto al aula, a la escuela, a la política local o a la nacional. Esto sólo será posible si los profesores comprenden lo que la educación comporta y tiene de valor. Así, la enseñanza reflexiva implica considerar con rigor los fines y los medios educativos. Este es un aspecto que ha sido relativamente descuidado en los cursos de formación del profesorado.

b) *Integrar destrezas de indagación e implementación con actitudes de apertura mental, responsabilidad y entrega.* Este elemento de la enseñanza reflexiva se centra más en las destrezas y actitudes que en los objetivos, si bien ambos aspectos están estrechamente relacionados. La enseñanza reflexiva requiere un amplio rango de destrezas. Los autores han identificado seis tipos de destrezas cada una de las cuales contribuye al proceso cíclico de la reflexión.

*Destrezas empíricas.* Se refieren a los aspectos esenciales para conocer lo que está pasando en el aula y la escuela. Más concretamente a las destrezas de recogida de datos y de descripción de situaciones y procesos con rigor y exactitud.

*Destrezas analíticas.* Son las destrezas que se requieren para interpretar los datos descriptivos. Para darles sentido y obtener conocimiento de los mismos.

*Destrezas evaluativas.* Se usan para emitir juicios sobre las consecuencias educativas de los resultados de la indagación. La evaluación, a la luz de los objetivos y valores, posibilita que los resultados de una indagación se apliquen en una futura política o práctica.

*Destrezas estratégicas.* Son destrezas que hacen referencia a la planificación de la acción y su implementación, y a los procesos de análisis que los profesores reflexivos llevan a cabo. Estas destrezas que se centran en cómo se puede mejorar la implementación de las acciones educativas.

*Destrezas prácticas.* Son destrezas que están involucradas en la misma acción. El profesor reflexivo es aquél que es capaz de unir el análisis y la práctica, los fines y medios para lograr los resultados deseados.

*Destrezas de comunicación.* Son necesarias porque los profesores reflexivos se preocupan por los objetivos y consecuencias sociales así como por los medios. Necesitan y desean comunicar y discutir extensamente sus ideas con otros. Desean legitimar y ganar apoyo de otros en el proceso de desarrollo en el que se encuentran. Por lo tanto, los profesores deben ser buenos comunicadores.

c) La *enseñanza reflexiva* se aplica a través de un proceso cíclico, en forma de espiral, en el que los profesores continuamente controlan, evalúan y revisan su propia práctica. Esta característica referida al proceso de la enseñanza reflexiva, proporciona la base dinámica para la acción del profesor. La concepción de un proceso reflexivo basado en el aula procede del movimiento de investigación en la acción que propició Stenhouse. Este autor planteó en 1975 que los profesores deberían actuar como «investigadores» de su propia práctica y desarrollar el currículum por medio de la indagación. Se han propuesto posteriormente varios modelos de investigación alternativos (Kemmis y McTaggart, 1981; Elliott, 1981; Ebbutt, 1983).

Los profesores reflexivos, para Pollard y Tann, necesitan planificar, observar y recoger datos sobre sus propias acciones y sentimientos, y sobre los de sus alumnos. Estas evidencias deben ser analizadas y evaluadas críticamente para que puedan ser compartidas y valoradas por otros y sirvan de apoyo en la toma de decisiones. La enseñanza reflexiva es un proceso dinámico que se realiza a través de ciclos sucesivos, en forma de espiral, y tiene como meta conseguir una

enseñanza de más calidad. Este modelo de reflexión en sí es simple y comprensivo, y tiene un alto potencial para mejorar la práctica educativa. Coincide con la idea deweyniana de enseñanza reflexiva, y proporciona una clarificación esencial de los procedimientos para la enseñanza reflexiva. La figura 4.3 representa las etapas clave del proceso de la enseñanza reflexiva.

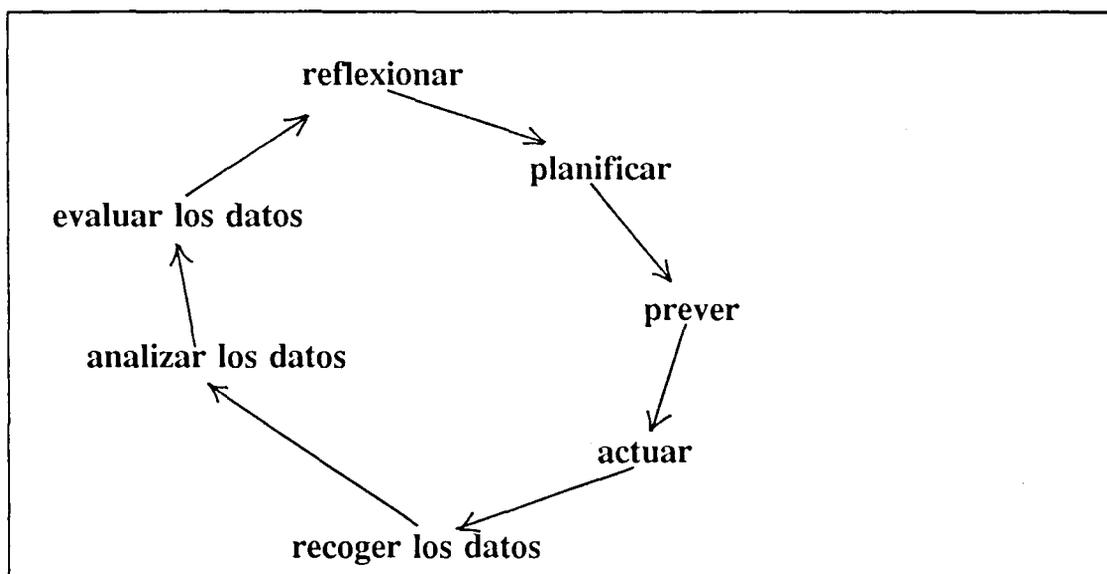


Fig. 4.3. El proceso de enseñanza reflexiva (Pollard y Tann, 1987, 9).

d) *La enseñanza reflexiva se basa en el juicio del profesor, particularmente informado por la autorreflexión y por los insights de las disciplinas educativas* (Pollard y Tann, 1987, 4-5).

Schön (1983) recalca que la práctica reflexiva se fundamenta en el *sistema de apreciación* de los prácticos (repertorio de valores, conocimiento, teorías y prácticas (...)). El sistema de apreciación de los profesores determina los tipos de dilemas que se reconocen y los juicios que se hacen en las soluciones deseadas. La formación de los prácticos reflexivos requiere enseñar no sólo los elementos del proceso reflexivo sino también incrementar el rango y profundizar en el conocimiento de cada uno de los sistemas de apreciación de los estudiantes (Ross, 1989, 22).

Por último, si consideramos la enseñanza como una *acción estratégica*, dicen Carr y Kemmis (1983), es decir, una acción realizada de forma consciente y

deliberada, la enseñanza debe apoyarse en la reflexión, no puede ser, por tanto, una relación de «tratamientos» disponibles para situaciones previsibles. Entenderla como una estrategia supone comprenderla como una acción guiada por el *juicio práctico* (reflexión) de los profesionales, con la pretensión de «entender y acortar las distancias entre las condiciones de la realidad y las aspiraciones educativas». «La acción estratégica (...) tiene lugar en el espacio entre lo previsto y lo imprevisible, lo intencional y lo real, el es y el debe» (p. 160).

### EL PROFESOR REFLEXIVO

Otro de los tópicos que ha ido emergiendo a la par que el de enseñanza reflexiva ha sido el del «*profesor reflexivo*», que en definitiva es una consecuencia del anterior. Está emergiendo una nueva orientación de formación del profesorado en la que la *enseñanza reflexiva* es el principio básico y el motor de la misma. Desde esta perspectiva, la formación inicial del profesorado fomentará habilidades para que los profesores reflexionen sobre su enseñanza como medio de dirigir su propio conocimiento y desarrollo personal (MEC, 1989).

El interés por el profesor reflexivo no cabe duda que tiene su origen en la idea de reflexión de Dewey (1933) y que más tarde los conceptos de reflexión en y sobre la acción de Schön (1983, 1987), entre otros, calarán profundamente en la nueva filosofía de los programas de formación del profesor, en contra del interés dominante de la racionalidad tecnológica y de los criterios instrumentales.

Pero, ¿qué es un profesor reflexivo?. Veamos algunas de sus características. Un profesor reflexivo es una persona que examina críticamente las creencias y supuestos comunes en un esfuerzo por identificar y probar alternativas nuevas en la clase. El profesor reflexivo se interesa por lo que se enseña, cómo se enseña y por los aspectos sociales y éticos de la educación (Wedman et al., 1990). Es una persona que de forma constante se cuestiona sus propios objetivos y acciones, controla la práctica y los resultados de su enseñanza, y considera a corto y largo plazo los efectos en cada alumno (Pollard y Tann, 1987, 5).

Zeichner y Liston (1987), creen que el profesor reflexivo debe valorar los tres niveles de reflexión (técnica, práctica y crítica), señalados con anterioridad. Su formación profesional requiere tanto una actitud personal como la capacidad para

la reflexión sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los impedimentos y los aspectos favorecedores materiales e ideológicos presentes en el aula, en la escuela y en los contextos sociales en los que trabajan (p. 23).

La idea de «reestructuración», en el sentido de un constante cambio en el conocimiento práctico, yace en el corazón del profesor reflexivo. La reestructuración altera el modo en el que los datos de la realidad son vistos (Munby, 1989). Schön (1983) concibe las estructuras mentales como personales y dinámicas. Cuando uno reflexiona, no concibe esas estructuras como estáticas y dadas, al contrario, está continuamente esforzándose por expandirlas, redefinirlas y alterarlas. Si obtiene éxito, el resultado es la reestructuración.

¿Cómo son las personas reflexivas? ¿Existen características psicológicas y personales que las describan?. Los resultados de algunas investigaciones señalan a las «*personas reflexivas*» como capaces de «tomar decisiones al atender los asuntos, tienen una comprensión de la gente, se interesan por lo humano como opuesto a los aspectos técnicos de los problemas, necesitan de afiliación, son cálidas» (Myers y McCaulley, en Richards et al., 1989, 8).

Los profesores reflexivos están atentos tanto a los valores ajenos como a los propios. Son más «espontáneos, curiosos y adaptables, abiertos a nuevos eventos y cambios. Suelen adaptarse bien a las situaciones cambiantes y tienden a ser curiosos y abiertos a nuevas ideas sobre la gente y las situaciones» (Richards et al. 1989). Tienen autoconfianza, se muestran con iniciativa. Se les puede describir como personas que poseen control interno de sí mismos y de sus acciones.

Wubbels y Korthagen (1990) encontraron que los profesores en formación más reflexivos estaban orientados internamente, dando a entender que usaban su propio conocimiento y valores para examinar y evaluar su práctica (enseñanza). De igual modo los resultados del estudio de Borko et al. (1988) les llevan a concluir que «los atributos internos y la responsabilidad personal para los eventos de la clase se relacionan con la enseñanza de éxito» (p. 82).

El mismo autor sugiere, que como formadores de profesores debemos considerar la situación de los estudiantes menos reflexivos. A no ser que estemos dispuestos

a negar la entrada a los estudiantes que no posean las características que los programas definen como *profesor-reflexivo efectivo*, en este caso los programas de formación del profesorado deberían proporcionar cursos alternativos, estructuras, diseños y/u oportunidades que impulsaran y mejoraran las características psicológicas y personales asociadas a la reflexión.

Ross y Hannay (1986) sugieren que la razón por la que los profesores deben llegar a ser «pensadores reflexivos» es debido a que deben enseñar a otros a exponer su pensamiento y a estar abiertos a la crítica de compañeros y autoridades.

Una vez que hemos desarrollado el tema de la reflexión, describiendo su naturaleza y exponiendo una teoría de la misma, vamos a pasar a desarrollar los fundamentos y los marcos conceptuales en los que se fundamenta. Esto lo vamos a realizar en el siguiente capítulo.