

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.^a Luisa Rodríguez Moreno

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

Barcelona, Enero de 1992.

Capítulo 5

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

«...el proceso de desarrollo del arte del artista siempre está asociado al cambio de las ideas y de la práctica. Cuando el artista deja de desarrollarse se queda en estereotipos o se abandona. No vale el dominio de la técnica, sino las aspiraciones. Y las aspiraciones tienen que ver con las ideas -contenidos-, así como con la ejecución -ejecución de las ideas» (Stenhouse, 1980).

INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos proponemos abordar los fundamentos epistemológicos de la práctica profesional del docente. Para cubrir este cometido, en primer lugar, se describen las concepciones epistemológicas formales, que siguiendo la terminología del profesor Quintanilla (1986), denominamos como *modelo del ingeniero* y *modelo del clínico*. A continuación se señalan las aportaciones de Schön (1983) al campo epistemológico de la práctica profesional, describiéndose las dos modalidades de producción de conocimiento propuestas por este autor: la *racionalidad técnica* y la *reflexión-en-la-acción*.

Se hace una descripción de las características más relevantes de ambas modalidades epistemológicas, así como de sus limitaciones e implicaciones para la práctica educativa y la formación del profesor. Dada la importancia que para el desarrollo y formación del profesor representa la nueva epistemología de la reflexión-en-la-acción, se pone un mayor énfasis en la consideración del práctico reflexivo de Schön.

También se describen las perspectivas epistemológicas de la práctica profesional propuestas por Carr y Kemmis (1986): la racional-técnica, la práctica-deliberativa y la crítico-social. Se desarrollan con más extensión la segunda y tercera

perspectivas, debido a que la primera se corresponde con la racionalidad técnica propuesta por Schön.

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Abordar el tema de los fundamentos de la formación reflexiva del profesional de la educación resulta una tarea compleja y tiene difícil respuesta. Requiere nada menos que sumergirse y «bucear» en ese mundo tan enmarañado como es el epistemológico. Supone enfrentarse al viejo dilema epistemológico que plantea el problema de la naturaleza de la realidad social, en nuestro caso, la realidad educativa; éste surge cuando nos preguntamos ¿es la naturaleza de los fenómenos la que determina la práctica educativa, sus métodos y técnicas, la manera de acercarnos a ellos para conocerlos, o por el contrario son los criterios de validación del conocimiento científico los que deben guiar la práctica? ¿Podemos considerar la naturaleza de los fenómenos sociales, y por ende de los educativos, como análoga a la de los fenómenos naturales y por tanto abordable desde sus planteamientos metodológicos y técnicos?.

Contestar este dilema epistemológico nos lleva a considerar las diversas conceptualizaciones que desde la epistemología de la práctica profesional han emergido para dar respuesta a los problemas de la relación teoría-práctica, conocimiento y acción, investigación y práctica, en definitiva, a la concepción de la naturaleza de la práctica educativa y al tipo de profesional vinculado a la misma.

Con el fin de clarificar el tema nos ha parecido oportuno abordarlo ciñéndonos a tres núcleos o puntos de referencia: a) las concepciones epistemológicas formales que señala Quintanilla (1986), b) la epistemología schöniana (1983, 1987) que contempla dos tipos de racionalidad: la técnica y la reflexión-en-la-acción, y c) las concepciones epistemológicas de Carr y Kemmis (1986) que ensanchan la concepción schöniana al incorporar la racionalidad sociocrítica. Estas concepciones, si bien presentan elementos comunes, es justo reconocer que aportan importantes diferencias entre sí.

Concepciones epistemológicas formales

Según Quintanilla (1986) dos son los modelos formales más usados para exponer la forma en que el conocimiento y la práctica se relacionan sobre la realidad. Los denomina el *modelo del ingeniero* y el *modelo del clínico*.

a) *Modelo del ingeniero*

Sus características se señalan a continuación:

1. Punto de partida:

- a) Un conjunto de objetivos que le vienen impuestos desde fuera del proceso de intervención técnica.
- b) Un análisis, que el propio ingeniero realiza, de esos objetivos externos y cuyo resultado es su ordenación gradual con vistas a la consecución sucesiva de los mismos.

2. Medios disponibles:

- a) Un conjunto de teorías ya elaboradas y de carácter científico, concernientes al tipo de hechos implicados en la tarea que se ha propuesto realizar.
- b) Un conjunto de normas tecnológicas que el ingeniero elabora para aplicar las teorías científicas a la acción práctica que se propone realizar.

3. Actuación técnica:

- a) Aplicación de teorías y normas tecnológicas disponibles para transformar de acuerdo con ellas la situación.

- b) Evaluación de los resultados de la actuación técnica en cada momento de acuerdo, exclusivamente, con su adecuación a los objetivos propuestos (cit. en Contreras, 1990, 134).

Como fácilmente puede deducirse de los rasgos expuestos, el *modelo del ingeniero* se inserta plenamente en la concepción positivista de la ciencia y de su aplicación práctica. La explicación científica positivista está condicionada por un «*interés técnico*», esto es, se busca una forma de producción científica que permita su uso en las acciones instrumentales (Habermas, 1973; McCarthy, 1987; Van Manen, 1977).

Este modelo de relación entre conocimiento y práctica se podría aplicar en educación sólo en el caso de que la enseñanza se concibiera como una actividad técnica y si las actividades educativas se consideraran como actividades instrumentales dirigidas a la consecución de fines preestablecidos. Pero no es éste el caso de la enseñanza, tal como la venimos conceptualizando a lo largo de esta tesis (como actividad humana, práctica, reflexiva, artística, etc.), por lo que el modelo no se ajusta a la práctica educativa.

b) *Modelo del clínico*

Frente al modelo del ingeniero, Quintanilla propone el *modelo del clínico*, al que caracteriza de la siguiente manera:

1. *Punto de partida*: de la constatación de un desajuste.
2. *Medios disponibles*: conjunto de teorías científicas y normas de actuación de pequeño alcance, que son las que principalmente caracterizan su actuación como un proceso en gran parte creativo, pero científicamente controlado.
3. *Actuación técnica*: implica evaluación continua de los resultados y, en función de los mismos, el posible replanteamiento de los objetivos en un proceso de interacción entre la teoría, la acción técnica, el diagnóstico (cit. en Contreras, 1990, 136).

El *modelo del clínico*, si bien mejora el modelo anterior, «mantiene la idea de que la acción consiste en el uso de un conocimiento previamente disponible, aunque el conocimiento se produzca durante el desarrollo de la actuación clínica» (p. 134). Es un modelo que se enmarca dentro de los planteamientos de la *racionalidad técnica* de corte positivista, que más tarde desarrollaremos. Desde este modelo, la práctica se reduce a aplicar los medios más adecuados para conseguir los fines predeterminados. Si bien es cierto que mejora el modelo anterior en cuanto que determina los objetivos y cierto conocimiento, no es menos cierto que sigue manteniendo la separación del conocimiento y la práctica, y que la producción del conocimiento precede a la práctica. Estos modelos sostienen una separación jerárquica entre la investigación y la práctica y una concepción tecnológica de la acción (Contreras, 1990).

Los modelos expuestos más arriba son modelos que tienen un enfoque formal, teórico, que no se corresponden con la realidad del uso del conocimiento que se hace en la práctica. Representan más bien una propuesta formal sobre la supuesta lógica que guía el uso del conocimiento en la práctica. Son modelos de la «*epistemología formal de la práctica*». «Estos modelos pudieran servir para describir aquellos casos prácticos en los que las situaciones son estables, donde los fenómenos se repiten sin variaciones y en los que existe acuerdo en la identificación de los problemas y de las soluciones que se desean. Pero no es éste el caso de las prácticas sociales, ni el de las prácticas educativas» (Contreras, 1990, 135).

Los trabajos de Schön (1983, 1987), junto con la teoría social de Habermas (1973, 1979), y las aportaciones de Carr (1985b, 1990) Carr y Kemmis (1983), han tenido, sin duda, gran impacto en la reconceptualización epistemológica de la práctica profesional. Las tesis de Schön han supuesto toda una reorganización de la forma de cómo pensamos sobre la práctica profesional y la relación entre teoría y práctica. Han aportado una nueva concepción de la epistemología de la práctica, sacando a ésta de su inferior estatus en relación a la teoría. El análisis de la epistemología de la práctica que realiza Schön le lleva a identificar dos modalidades de producción de conocimiento: *la racionalidad técnica* y *la reflexión-en-la-acción*. Son dos formas de conceptualizar la práctica profesional y, en consecuencia, la formación de los profesionales. A su descripción vamos a dedicar los párrafos que siguen.

Las tesis de Schön (1983) plantean dos concepciones epistemológicas de la práctica, dos formas bien distintas de aproximarse a la práctica educativa, a la concepción del profesor como profesional de la educación y por supuesto, a su formación pedagógica: *la racionalidad técnica y la reflexión-en-la-acción*.

Racionalidad Técnica

La racionalidad técnica es una concepción epistemológica de la práctica, heredada del positivismo, predominante en el pensamiento científico actual, y por cuyos principios se ha regido la mayor parte de investigación educativa, el quehacer educativo y la formación del profesorado. Ha sido, sin ninguna duda, y lo sigue siendo en gran medida, la epistemología dominante. Ha marcado los principios y ha sentado las bases por las que se rige la práctica educativa. «La racionalidad técnica, aplicada a la enseñanza, ha condicionado una práctica y ha conformado una realidad a su imagen y semejanza, de tal modo que ha constituido, con mucho, la realidad educativa» (Contreras, 1990, 145).

Entre los rasgos que configuran la naturaleza de la *racionalidad técnica* destacamos los siguientes:

1) Se apoya en tres dicotomías: a) la *separación de medios y fines*. La solución de los problemas se reduce a un procedimiento técnico que se mide por su eficiencia para lograr objetivos preestablecidos; b) la *separación entre teoría y práctica*. La teoría se erige en soporte y guía de la práctica; y c) la *separación entre investigación y práctica*. Esta última queda reducida a la mera aplicación de las teorías derivadas de la investigación a los problemas y de técnicas cuya validez viene refrendada por los criterios de objetividad del método científico.

2) Concibe la *teoría* como un conjunto de conocimientos sobre la naturaleza del mundo obtenidos por medio de la investigación científica, posibilitando así la construcción de un cuerpo de conocimientos que explique el mundo y permita su predicción y control. El papel de la teoría consiste, por tanto, en guiar la práctica e indicar al práctico qué camino debe seguir para conseguir determinados objetivos. Su tarea consiste en utilizar el saber apropiado y aplicarlo al logro de los fines de la manera más eficiente y eficaz.

3) Jerarquiza los niveles de conocimiento y supone diferentes estatus académicos y sociales para las personas que los generan. Desde esta perspectiva se separa la producción de conocimiento de su aplicación. La generación del conocimiento es, ante todo, prerrogativa de la «academia», que se puede dedicar a la investigación científica sin verse sometida a las presiones de la práctica cotidiana. En resumen, el práctico es un *usuario del saber*, un experto artesano que lleva a la práctica los conocimientos teóricos (Usher, 1991). En la *racionalidad técnica* la práctica se guía por los principios de las ciencias aplicadas, y las ciencias aplicadas se guían, a su vez, por las ciencias básicas. A la práctica se le reconoce un valor de rango inferior que a la teoría. En educación, se ha considerado que las prácticas deberían guiarse por las disciplinas «más científicas», tales como la psicología, sociología (Russell, 1987).

Límites de la Racionalidad Técnica

En la actualidad, estamos asistiendo a una dura y extensa crítica a los planteamientos de la *racionalidad técnica*. Como señala Villar Angulo (1989), tanto los estudios sobre la naturaleza de la práctica social conducidos desde la filosofía de la práctica (Gauthier, 1963; Reid, 1978), como desde el aprovechamiento hermenéutico de la ética de Aristóteles (Gadamer, 1975, 1979), la teoría de la acción comunitaria de Habermas (1973) y los estudios sobre la acción humana (Schön, 1983) vienen a coincidir en que la práctica posee un fuerte componente de incertidumbre y apertura, que está mediada por procesos reflexivos de interpretación de los participantes y regulados por una normatividad ética, que puede ser a su vez expresada a través de una dinámica deliberativa y dialógica de comprensión.

Las aportaciones de Habermas (1973) al estudio de la relación entre conocimiento e interés han contribuido a minar los supuestos de la racionalidad técnica. Habermas señala tres tipos de interés: a) *técnico*, cuyo interés se orienta al conocimiento de la naturaleza para su control y dominio -denominado racionalidad técnica, conocimiento técnico o solución de problemas- propio de las ciencias naturales; b) *práctico*, orientado a establecer una buena comunicación entre las personas (práctica), propio de las ciencias histórico-hermenéuticas; y c) *emancipativo*, que orienta las ciencias sociales y que vendría a ser una reflexión

crítica sobre la naturaleza y procesos de la acción. Cada interés posee sus propias reglas metodológicas y ninguno es prioritario al otro.

La tabla 5.1 presenta estas relaciones (Carr y Kemmis, 1986) en forma de sumario.

Relaciones entre interés, conocimiento, medio y ciencia

Interés	Conocimiento	Medio	Ciencia
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El trabajo	Las empírico-analíticas o naturales
Práctico	Práctico (comprensión)	El lenguaje	Las hermenéuticas o interpretativas
Emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El poder	Las críticas

Tabla, 5.1. Adaptada de Carr y Kemmis, 1986, 136.

Según Habermas, la *racionalidad tecnológica* reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental: al análisis de los medios adecuados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretende resolver problemas humanos (Pérez Gómez, 1988).

La influencia de las tesis habermasianas en la denominada investigación en la acción (Escudero Muñoz, 1987), en la concepción del profesor como práctico reflexivo (Pérez Gómez, 1987) y, en general, en la teoría crítica de la enseñanza (Popkewitz, 1984), aparece clara y constituye una fuente de inspiración teórica importante en educación. Asimismo, las tesis de Schön (1983), como veremos luego más ampliamente, señalan que la racionalidad técnica como epistemología de la práctica no es adecuada para abordar los problemas sociales y por ende la educación, y en nuestro caso la formación del profesorado. En primer lugar, porque la realidad social se resiste a ser conceptualizada como objetiva y porque toda situación de enseñanza se presenta como «incierto, singular, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la elección de los medios» (Schön, 1983). En segundo lugar, porque los problemas

de la práctica no pueden reducirse a meros problemas instrumentales, donde la tarea del profesional es elegir los medios más acertados para alcanzar los fines propuestos; los problemas genéricos cuando son únicos o singulares no son abordables desde esta perspectiva.

La relación dialéctica entre el conocimiento de la realidad (originado en la experiencia personal del profesor -conocimiento-en-la-acción- según Schön (1983), y la dinámica contextual de los procesos educativos mismos, desmienten el poder de las reglas técnicas de acción. Cada ámbito educativo es un problema de acción nuevo (Clark y Yinger, 1980). La identificación de problemas es un proceso reflexivo mediante el cual «de forma interactiva *nombramos* las cosas sobre las que nos vamos a detener y *enmarcamos* el escenario dentro del que nos vamos a mover» (Schön 1983, 40).

También la concepción que sostiene Carr (1983) sobre la relación entre la teoría y la práctica es un argumento en contra de la tesis de la racionalidad técnica:

«La idea de que la teoría puede ser inventada y contrastada independientemente de la práctica y luego usada para corregir, mejorar o valorar cualquier práctica educativa se rechaza en favor de la visión diametralmente opuesta de que la teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida en que puede ser corregida, mejorada y valorada a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido es la práctica la que determina el valor de cualquier práctica educativa». La enseñanza no es una actividad teórica, sino «una actividad práctica cuyo propósito es cambiar a aquellos que se están educando de alguna manera deseable» (p. 37).

En la misma línea que las anteriores, la tesis de Usher (1991) de la «*racionalidad limitada*» supone una crítica muy certera al modelo de la racionalidad técnica. Su tesis sostiene que la teoría no se puede «proyectar», sin más, en la práctica, como la racionalidad técnica señala. En la práctica es preciso establecer cierto tipo de juicios que no se derivan ni están implícitos en la teoría, o dicho de otro modo, los «hechos» no indican la acción inequívocamente. Los hechos son a menudo incompletos y las situaciones fácticas nunca son totalmente comprendidas. Los juicios prácticos siempre se hacen en condiciones de «*racionalidad limitada*», por eso la práctica siempre está subdeterminada por la teoría. Los juicios prácticos, continúa el autor, suelen justificarse apelando a los «hechos». Esta justificación requiere el ejercicio de enjuiciar hasta qué punto son relevantes los

«hechos» y cuáles son los criterios adecuados para garantizar su aplicabilidad. En la acción práctica siempre interviene un *proceso interpretativo*.

Aplicado al campo de la educación el modelo de la racionalidad técnica presenta limitaciones insuperables en lo que concierne a la relación de la teoría y la práctica (Usher, 1991). Considera que la teoría educacional consiste en las disciplinas básicas (psicología, sociología, pedagogía). Es una suposición sumamente problemática si además dentro de estas disciplinas se da una plétora de teorías algunas de ellas encontradas entre sí.

En educación, los fines son problemáticos desde el momento en que están íntimamente ligados a conflictos de valor sobre la naturaleza de la educación; los conflictos sobre las metas y los fines son endémicos e intrínsecos a la naturaleza misma de la educación. Cualquier conjunto de principios educativos que pretenda orientar la práctica sólo será «educativo» dentro de un determinado conjunto de valores que constituyan fines educativos; por tanto, esos principios no pueden derivarse únicamente de la teoría. Desde que se da «contestación de valores», son las opciones en disputa las que influyen en la aplicabilidad de la teoría y no al revés. No se pueden separar los fines de los medios. Los fines son los valores que constituyen los medios como propiamente educativos. Los medios no pueden derivarse de la teoría, no son una mera instrumentación. Los fines y los medios están intrínsecamente relacionados con marcos de valor y la «contestación» en la educación los incluye a ambos (Usher, 1991).

El componente artístico que caracteriza toda actividad práctica es olvidado dentro de la racionalidad técnica. La definición de metas y objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico. El carácter normativo de la racionalidad técnica ha configurado una propuesta estrecha para la formación del profesorado: el desarrollo prioritario de competencias y habilidades técnicas.

Coincidimos con Pérez Gómez (1988a) en aceptar que las consideraciones anteriores nos llevan a considerar «a priori» la racionalidad técnica como no válida para tratar cualquier situación de la práctica educativa. Y, en consecuencia, a no aceptar la posibilidad de considerar la actividad profesional práctica del profesor, como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica. Y coincidimos en considerar la práctica educativa, más bien, como actividad humana, práctica, reflexiva y artística en la que tienen cabida ciertas aplicaciones

concretas de carácter técnico. Schön (1987) matiza esta idea en el siguiente párrafo:

«Las zonas indeterminadas de la práctica -incertidumbre, singularidad y conflicto de valores- escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido -lo que en sí misma no es una tarea técnica-. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay ni claras ni consistentes metas que guíen la selección técnica de los medios. Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de los profesionales han comenzado a entender, con creciente claridad a lo largo de las últimas décadas, como centrales en la práctica profesional (en Pérez Gómez, 1988, 134).

No cabe duda de que algunas tareas concretas requieren la aplicación de la teorías y técnicas derivadas de la racionalidad técnica como única forma de intervención eficaz. Lo que niegan los planteamientos previos es la posibilidad de considerar la actividad profesional del profesor como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica, como sostiene la racionalidad técnica. La racionalidad técnica no puede aplicarse en sí misma a la solución general de los problemas educativos.

Racionalidad Técnica y Formación del Profesor

Dentro del marco de la racionalidad técnica se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo, y, en particular durante los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación educativa, la práctica educativa y la formación del profesional en el ámbito educativo. Según Russell (1988), la racionalidad técnica es un modelo familiar que ha penetrado en nuestras escuelas y universidades y sostiene la imagen de «la teoría en la práctica».

Para Villar Angulo (1989) la acción educativa y su análisis teórico dependen hoy más que nunca en el orden epistemológico, del interés instrumental a través del cual la conciencia tecnocrática, impone su ideal técnico a la práctica educativa que clausura su autocompresión comunicativa y emancipadora, y que pretende

cerrar definitivamente las posibilidades prácticas y críticas del campo curricular que están en estado moribundo.

A modo de resumen, la concepción de la educación desde la perspectiva de la racionalidad técnica se podría expresar en estas proposiciones: a) la actividad del profesional es una actividad instrumental, dirigida a la resolución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas; b) la enseñanza es una actividad técnica, una intervención tecnológica; c) la investigación sobre la enseñanza se enmarca dentro del paradigma proceso-producto; d) el profesor como un técnico especializado que aplica los principios y técnicas derivados del conocimiento científico, sistemático y estandarizado en la práctica docente y su formación basada en el modelo de entrenamiento en competencias; e) reconoce una jerarquía en los niveles de conocimiento; el conocimiento técnico lo proporcionan las ciencias aplicadas que a su vez se apoyan en los principios más básicos y generales que desarrollan las ciencias básicas; f) separa la investigación de la práctica, a la que considera de naturaleza distinta en cuanto a su ubicación personal y profesional; los científicos generan el conocimiento científico y aplicado que los prácticos utilizan para el diagnóstico y resolución de los problemas.

Traducidos estos presupuestos en términos de formación del profesorado, Schein (1973) describe los programas conforme a los dictados de la racionalidad técnica en estos términos:

«Generalmente el currículum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan practicum o trabajo clínico y puede ser ofrecido simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior» (en Pérez Gómez, 1988, 130).

Para Beyer (1987), teórico y experto en el ámbito de la formación del profesor, la cultura dominante en la formación del profesor ha sido la conformada mayormente por los principios y normas de la racionalidad técnica. Dichos principios envuelven tanto la teoría e investigación sobre la formación del profesor como las prácticas escolares. La formación del profesor sigue dominada en la actualidad por la concepción positivista denominada «racionalidad tecnocrática». Esta concepción técnica domina los actuales debates de la comunidad educativa e ilustra con ejemplos las características dominantes en la formación

del profesor en la cultura americana; señala que tienen amplia aceptación los modelos de formación basada en competencias (nuevas formas de CBTE), la formación clínica basada en el aprendizaje individual, los enfoques de gestión de sistemas para el desarrollo curricular, y las concepciones psicologistas del conocimiento y de la práctica educativa, etc., (Beyer y Zeichner, 1987, 321).

Para este tipo de concepción, señala Beyer, llegar a ser un profesional de la enseñanza consiste en identificar el conocimiento que es cierto, fragmentarlo en unidades manejables y presentarlo a los estudiantes de una forma eficiente. A su vez, ser un estudiante significa adquirir dicho conocimiento y aprender a usarlo en un contexto que no incluye la crítica y es remiso al análisis. Como alternativa a la racionalidad técnica, el autor señala que los insights de la hermenéutica llegan a ser especialmente relevantes. El rechazo de la racionalidad técnica conduce tanto a una humanización y democratización del conocimiento como a una responsabilidad para la acción individual y colectiva (Beyer, 1987, p. 29).

Dentro de nuestro contexto nos encontramos con una situación similar. La racionalidad técnica o instrumental preside la intervención práctica del docente y los programas de formación. A grandes rasgos, la formación del profesorado abarca dos componentes:

- a) Un componente *científico-cultural* mediante el que se pretende asegurar el conocimiento del contenido a enseñar, y
- b) Un componente *psicopedagógico* que ofrece la oportunidad de aprender cómo actuar en el aula de modo eficaz.

En el componente psicopedagógico se pueden distinguir dos fases principales: en la primera se adquieren los principios, leyes y teorías que desde las ciencias básicas rigen los procesos educativos y ofrecen las normas y reglas para su regulación, y en la segunda fase tiene lugar la aplicación de las normas y reglas de modo que el práctico adquiera las competencias y habilidades necesarias para una intervención eficaz (Pérez Gómez, 1988a). Es lo que se viene denominando los dos pasos de «*la teoría en la acción*», primero se aprende la teoría, el conocimiento teórico, científico, y, luego, se aplica en la práctica (Russell, 1987).

Beyer y Zeichner (1987) señalan la necesidad de reformar los programas de formación del profesorado, tanto en el terreno de los debates científicos como en la política y prácticas educativas. Sugieren que los aspectos éticos y políticos de la educación deben ir ganando terreno en la investigación y formación del profesor en detrimento de los aspectos meramente instrumentales y técnicos que dominan en la actualidad. Los autores son partidarios de adoptar una postura crítica -que vaya más allá del interés de la racionalidad técnica y de la eficacia- y abogan por la institucionalización de una formación del profesorado con un espíritu más crítico y reflexivo con el fin de abrirse a una indagación e investigación críticas. Sus ideas sobre la formación también prescriben cambios en los programas de formación del profesorado. La consecuencia que se deduce de sus planteamientos, tal vez sea la necesidad apremiante de que los programas de formación del profesorado deben servir para ayudar a los futuros profesores a llegar a ser más críticos y reflexivos en el proceso de su formación profesional.

Epistemología schöniana: la reflexión-en-la-acción

La nueva epistemología schöniana de la práctica profesional conduce a una reconsideración radical de la función del profesor como profesional en el aula, y, en consecuencia, a un cambio profundo tanto en la concepción teórica de su formación como en el proceso de su desarrollo profesional práctico.

Schön (1983) en *«The Reflective Practitioner»* plantea lo que él llama una *«epistemología de la práctica»*. Empieza analizando la crisis del conocimiento profesional y la toma de conciencia, por parte de los profesionales y público, en general; éstos no están en disposición de resolver los problemas sociales, lo que le lleva a rechazar la *«racionalidad técnica»* que ha dominado la caracterización de las profesiones. Schön viene a decir que la *«racionalidad técnica»* es limitada, especializada, científica y estandarizada; y, sugiere que la mayoría de los desafíos que competen a los prácticos no se apoyan en los métodos de la *«racionalidad técnica»*. Se interesa de forma particular por mostrar el poder de la distinción entre la visión del *«experto técnico»*, propia de la racionalidad técnica, y la visión del *«práctico reflexivo»*, propia de la reflexión-en-la-acción. Para Schön estas dos perspectivas son dos visiones distintas de la práctica profesional.

Schön sugiere que las acciones de los prácticos están influidas de forma constante. Señala cuatro influencias:

1. El lenguaje y los medios usados para la comunicación.
2. Los «sistemas de apreciación» por los que emprenden la práctica.
3. Las teorías «overarching».
4. Los marcos con que establecen sus problemas y delimitan sus situaciones.

Schön ofrece una propuesta para una «*investigación reflexiva*». Esta propuesta incluye el examen del marco del problema; el desarrollo de vías para ayudar a los prácticos a llegar a ser conscientes de los marcos tácitos; la descripción de imágenes, esquemas de categorías, casos, precedentes y ejemplos que ayudan a los prácticos a construir repertorios; y la identificación de otros métodos de indagación y de «overarching» de las teorías que los prácticos usan (en Confrey, 1987).

En la argumentación de Schön dos aspectos son esenciales: por una parte, introduce un nuevo territorio al distinguir entre la «*resolución de problemas*» (problem solving) y la «*situación del problema*» (problem setting): y por otra, la respuesta de los prácticos a los eventos sorpresa y/o embarazosos de la práctica. En la concepción que Schön caracteriza como «*racionalidad técnica*», los profesionales se ocupan de «resolver problemas considerados rigurosos mediante la aplicación de teoría y técnica científica. Esta visión ignora y oculta el proceso de la situación del problema» que no es un proceso instrumental, y a su vez descuida la habilidad de los prácticos para identificar y redefinir los problemas de la práctica (p. 39).

«Cuando establecemos un problema, seleccionamos lo que trataremos como las «cosas» de la situación, establecemos los límites de nuestra atención sobre ello, e imponemos una coherencia que nos permita decir qué es equivocado y en qué direcciones la situación necesita ser cambiada. La situación del problema es un proceso en que interactivamente, nombramos las cosas a las que atenderemos y enmarcaremos el contexto en que las atenderemos» (p. 40).

La «*Reflexión-en-la-acción*» se constituye en la categoría más importante de la teoría de Schön. Aparece como un proceso que capacita a los prácticos, como es el caso del profesor, a desarrollar una mejor comprensión del «*conocimiento-en-la-acción*» personal. También aparece como la idea central para ampliar la

competencia profesional de los prácticos, ya que la «reflexión-en-la-acción» los capacita para una mejor comprensión de la situación, y les reconoce la habilidad para examinar y explorar los eventos desconcertantes que ocurren durante la práctica. A su vez, la reconstrucción, que Schön lleva a cabo de la naturaleza del conocimiento profesional, tiene implicaciones para la formación del profesorado (Russell, 1987).

Parte importante de su libro «The Reflective Practitioner» trata de demostrar cómo la «reflexión-en-la-acción» puede lograr mayor reconocimiento y uso. Sus objetivos son desafiantes:

«El dilema de rigor o relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución de los problemas prácticos en un contexto más amplio de indagación reflexiva, mostrando cómo la reflexión-en-la-acción puede ser rigurosa en su propio derecho, y unir el arte de la práctica a la incertidumbre y singularidad del arte del científico de la investigación» (p. 69).

Los prácticos no pueden describir con palabras todo su conocimiento práctico o *conocimiento-en-la-acción*. Schön usa el término «reflexión-en-la-acción» para referirse a esta actividad que sitúa en el centro de las ejecuciones con éxito de los prácticos. «Es el proceso integral de «reflexión-en-la-acción» que es central para el «arte» por el que los prácticos algunas veces hacen frente bien a las situaciones inciertas, inestables, singulares y conflicto de valores» (p. 50).

Schön (1983) propuso una reorganización de la forma de cómo pensamos sobre la práctica profesional y la relación entre teoría y práctica. Ésta, en la epistemología schöniana, adquiere un nuevo estatus en relación a la teoría. Para quienes perciben la práctica como una expresión importante de conocimiento «The Reflective Practitioner» de Schön ofrece una nueva perspectiva con potencial para generar nuevas líneas de investigación. Por otra parte, los que defienden una separación jerárquica entre teoría y práctica, probablemente encontrarán los argumentos de Schön duros de aceptar. Desafía lo que considera la «epistemología dominante de la práctica»

«Según el modelo de la racionalidad técnica la visión del conocimiento profesional que ha modelado muy poderosamente tanto nuestro pensamiento sobre las profesiones como las relaciones institucionales de la investigación, educación y actividad profesional

práctica consiste en resolver problemas instrumentales de forma rigurosa mediante la aplicación de la técnica y teoría científica» (p. 21).

Sin embargo, las tres dicotomías en que se apoya la racionalidad técnica (separación entre teoría y práctica, entre investigación y acción, y entre saber y hacer) no se dan en la visión de la *reflexión-en-la-acción*. Para esta concepción, la práctica es una clase de investigación. En los problemas con los que se enfrenta, los medios y los fines se articulan interdependientemente. Y su investigación es una interacción con la situación en la que saber y hacer son inseparables (Contreras, 1990, 138 y ss.).

Para Schön, una manera de saber cómo el conocimiento se relaciona con la acción es observar cómo se da esa relación en quienes la realizan: los prácticos y los profesionales. Schön (1983) analiza la epistemología de la práctica implícita en las actividades que, como ocurre en la enseñanza, se caracterizan por actuar sobre situaciones que son *inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor*. Schön ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una *reflexión-en-la-acción*.

La idea de la *reflexión-en-la-acción*, cuando se aplica a la práctica profesional, adopta unas características propias en función de esa práctica. El profesional se encuentra en situaciones que son repetitivas, para las que adopta o desarrolla un *sistema de apreciación* (repertorio de creencias, valores, expectativas, imágenes y técnicas). Cada situación se define por su parecido a una categoría de casos y por su diferencia con ellos en sus singularidades particulares. Por eso, el profesional no se vale sólo de su conocimiento tácito, sino que precisa de la *reflexión-en-la-acción*, se ve obligado a pensar sobre la práctica mientras actúa, necesita reflexionar sobre su conocimiento en la acción, manteniendo una especie de «conversación reflexiva con una situación única e incierta» (p. 130).

Reflexión-en-la-acción y Formación del Profesor

La crítica generalizada a la *racionalidad técnica*, junto con las tesis de Schön (1983), han propiciado el surgimiento de nuevas metáforas alternativas para designar el nuevo papel que le corresponde jugar al profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. *El*

profesor como investigador en el aula (Stenhouse, 1975), *la enseñanza como arte* (Eisner 1980), *la enseñanza como arte moral* (Tom, 1986), *la enseñanza como una profesión de diseño* (Yinger 1986), *el profesor como profesional clínico* (Clark 1983, Griffin 1985) *la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones* (Clark y Peterson 1986), *la enseñanza como proceso interactivo* (Holmes Group, Report 1987) *el profesor como práctico reflexivo* (Schön, 1987), «aunque con matices distintos a todas ellas subyace el deseo de superar la relación mecánica y lineal entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Los problemas prácticos requieren un tratamiento singular, porque, en buena medida, son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto, y por la propia historia del aula como grupo social» (Pérez Gómez, 1988a, 135).

La teoría de Schön de la *reflexion-en-la-acción* representa una nueva epistemología de la práctica, lo que conlleva a replantearse la función del profesor como profesional en el aula, y, por consiguiente, a un cambio profundo tanto en la conceptualización teórica de su formación como en el proceso de su desarrollo práctico. Quiere articular una «epistemología de la práctica» apoyándose en las *acciones* que realizan los profesionales estudiados; los esfuerzos de Schön se orientan a determinar qué construcción del «conocimiento-en-la-acción» tienen los profesionales. Experimentar significa para Schön actuar a fin de observar qué es lo que ocurre.

Cuando el profesional «reflexiona-en-la-acción», dice Schön, se convierte en un investigador en el contexto práctico. Esto le exige considerar la situación como una entidad única para la que debe encontrar una definición única apropiada. Cuando el práctico intenta resolver el problema al que se enfrenta, intenta a la vez comprender la situación y cambiarla. «Su indagación no se limita a una deliberación sobre los medios que dependen de un acuerdo previo sobre los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente a medida que articula una situación problemática. No separa pensamiento de acción (...). Como su experimentación es una clase de acción, la ejecución se lleva a cabo en la indagación» (p. 69). No depende de la teoría establecida, sino que construye la suya propia.

Para Pérez Gómez (1988a), la tesis Schöniana conceptualiza la práctica profesional como práctica reflexiva. «El proceso de reflexión-en-la-acción es un

proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. El profesional se enfrenta a la realidad problemática y puede confrontar sus esquemas teóricos y creencias implícitas. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos, y en cualquier caso se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha. Cuando el profesional se presenta abierto y flexible en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo» (pp. 135-36).

La conceptualización de la práctica educativa como actividad reflexiva plantea a los profesores una actuación diferente a la hora de afrontar o resolver los problemas educativos. Se requiere diagnosticar cada situación particular, ya que la naturaleza de los procesos de enseñanza/aprendizaje en cada aula tiene unas características particulares que exigen del profesor una actuación difícilmente sometida a la aplicación mecánica de normas. Santos Guerra (1989, 11) sintetiza las peculiares características del aula en estos cinco puntos:

- *Singular, no repetible*: No existen ámbitos equiparables, porque cada situación es diferente. No existe, siquiera, una forma ideal única, teóricamente concebible como la mejor.
- *Cambiante, no estática*: La experiencia del aula no es igual de un año para otro, en una fase del curso que en otra, de un momento del día en otro.
- *Incierta, no segura*: La enseñanza está cargada de imprevistos, difícil de predecir y explicar.
- *Axiológica, no aséptica*: Todo proceso de enseñanza/aprendizaje está dimensionado por los valores; están presentes desde ópticas diversas: de los profesores, de los alumnos, de los administradores de la educación, de los ciudadanos en general, etc.
- *Heterogénea, no uniforme*: Cada alumno es diferente. Sus intereses, sus expectativas, sus preocupaciones, sus capacidades, su motivación es diversa.

La racionalidad práctica pone en marcha el análisis, la comprensión y la posible mejora de la actividad profesional. Los profesores, como *practicantes reflexivos* (Schön, 1983, 1987) han de desarrollar el conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El desarrollo profesional y la mejora de la calidad del proceso enseñanza/aprendizaje en el que está inmerso el profesor pasa por el marco de la racionalidad práctica. La práctica viene a ser esa actividad consistente en gestionar la compleja vida social del aula, que requiere considerar tanto los medios como los fines y los aspectos sociales, morales y políticos. Cuestiones éstas sobre las que no es posible decidir técnicamente al amparo de ciencia alguna que nos solucione el problema de los medios y fines implicados en decisiones educativas.

El práctico reflexivo de Schön

Es cierto que las obras de Schön: «*Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*» (1983), y la más reciente «*Educating the Reflective Practitioner*» (1987) han tenido un gran impacto en el enfoque del profesor reflexivo.

La penetración de sus ideas en las recientes publicaciones sobre la formación del profesor es a todas luces notoria por su rapidez y extensión. Schön arguye que en un rango de áreas profesionales, la naturaleza de la práctica profesional parece haber cambiado de ser considerada como «resolución de problemas» a ser tratada como «situación problemática». Dicho de otro modo, de un proceso racional de elección de posibilidades que mejor se ajusten a los fines, a una situación abierta a la confrontación y debate de la naturaleza de esas decisiones, de los fines a los que se dirigen y a los medios por los que son logrados (Schön, 1983, en Smyth, 1989).

Smyth (1989) relata la reconceptualización que comportan las ideas de Schön. Para este autor la situación está cambiando. Más que recurrir al conocimiento derivado de las disciplinas académicas, se echa mano del conocimiento práctico personal adquirido de casos particulares previos. Lo que comporta es un cambio drástico: de una posición en donde el conocimiento científico era considerado superior, a una situación en que el conocimiento artístico e intuitivo puede tener

derecho a ser igualmente apropiado; de una visión a priori instrumental del conocimiento a una que considera el conocimiento como tentativo y problemático; y de una visión que presupone respuestas a cuestiones sociales complejas, a otra que apoya la importancia de la situación del problema y la solución negociada.

Lo que Schön nos plantea es una manera de reconsiderar cómo vemos la práctica profesional de la enseñanza y la relación entre teoría y práctica. Las situaciones de la práctica no son vistas como problemas a resolver, sino como situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación (en Smyth, 1989, 2-3).

El tipo de conocimiento del que habla Schön (1983) no es un conocimiento instrumental para ser aplicado a la práctica -está encarnado en la práctica y es inseparable de la misma-. El conocimiento que se origina del «*conocimiento-en-la-acción*» es de naturaleza distinta. «A menudo no podemos decir qué es lo que conocemos, cuando tratamos de describirlo nos encontramos perdidos o hacemos descripciones inapropiadas. Nuestro conocimiento es ordinariamente tácito (...), el conocimiento está en nuestra acción» (p. 49), en otras palabras, a menudo mostramos destrezas para las que no podemos describir las reglas y procedimientos que las sustentan.

En opinión de Olson (1987) el «práctico reflexivo» de Schön puede proporcionar un mejor modelo para abordar los problemas relativos a la educación y a este fin añade a su receta de una «*institución reflexiva*», que no sólo se preste atención a los valores y propósitos conflictivos, sino también que se aborden las dificultades de ser profesor en un mundo que exige más de lo que puede hacerse, y un rendimiento de cuentas que no se puede dar (en Smyth, 1989).

Como venimos señalando, Schön propone la «*reflexión en la acción*» como medio de aprender y desarrollar destrezas profesionales. La base de este argumento es aceptar la proposiciones siguientes como componentes del conocimiento profesional:

1. Una disciplina básica o ciencia básica se compone sobre lo que la práctica descansa o de lo que es desarrollado.

2. Una ciencia aplicada o «ingeniería» se compone de los muchos procedimientos de diagnóstico diarios y de las soluciones-problemas derivadas.
3. Unas destrezas y componentes aptitudinales que conciernen a la ejecución actual de servicios a un cliente (p. 24).

El profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando, etc. Y en la reflexión construye nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir los problemas (Blázquez, 1989). Como escribe Pérez Gómez (1988), «el profesional reflexivo, al actuar y reflexionar en y sobre la acción construye de forma idiosincrática su propio conocimiento profesional que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y el conocimiento reglado propios de la racionalidad técnica» (p. 143).

La «*reflexión-en-la-acción*» participa en gran medida de las características del conocimiento tácito e intuitivo, que usamos en muchas situaciones espontáneas y cotidianas de nuestra vida. Son situaciones en las que no hay un pensamiento previo; el conocimiento no procede a la acción, sino que está en la acción. El conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Esto no quiere decir que sea un conocimiento sobre el que no se pueda pensar. A veces, pensamos sobre lo que hemos hecho, e incluso, en ocasiones, podemos pensar sobre ese hacer algo mientras lo hacemos.

En consecuencia, la perspectiva de la reflexión-en-la-acción plantea una concepción epistemológica para la práctica totalmente diferente a la que hasta ahora se había contemplado, y que se situaba a mayor o menor distancia de la órbita de una visión positivista de la práctica.

Algunas proposiciones que se derivan de esta propuesta incluyen:

1. No sólo podemos pensar sobre las cosas que hacemos, sino que podemos pensar sobre algo que hacemos mientras lo hacemos. Esta reflexión-en-la-acción es central para el arte a través del cual los prácticos hacen frente a las situaciones divergentes de la práctica.

2. La reflexión-en-la-acción dispone de cogniciones implícitas y fundadas en la situación (acción presente) además de otras más explícitas y deliberadas asociadas a la reflexión-sobre-la-acción.
3. La resolución de problemas profesionales dispone de un repertorio de conocimiento práctico que genera ejemplos o metáforas generativas para la comprensión de nuevos fenómenos.
4. La resolución de problemas profesionales a veces procede reenmarcando el problema inicial, indagando dentro del marco impuesto, y reflexionando sobre la «conversación anterior» generada por esta indagación (Clark y Yinger, 1987, 99).

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE CARR Y KEMMIS

Para Carr y Kemmis (1986), Carr (1991), existen tres orientaciones, tres modos conforme a los cuales la educación, la enseñanza, el currículum, la formación del profesorado pueden considerarse. Tres concepciones sobre la profesionalidad y el desarrollo profesional del docente.

Perspectiva racional-técnica

Incorpora todas aquellas teorías y modelos de formación que recurren a formas técnicas de razonamiento y que construyen el cambio educativo como un procedimiento racional para idear y desarrollar instrumentalmente estrategias efectivas, para conseguir resultados específicos de aprendizaje y objetivos educativos. Desde esta perspectiva, el cambio educativo es interpretado como un proceso neutral, apolítico y libre de ideología, dirigido a resolver los problemas de la educación institucionalizada de forma racional y metódica. Su concepto clave es que el cambio educativo consiste, fundamentalmente, en llevar la teoría a la práctica. Concibe la teoría educativa como una especie de ciencia aplicada.

La perspectiva racional-técnica entiende la enseñanza como un proceso para mejorar la efectividad de la escuela en el logro de resultados educativos definidos institucionalmente, Enfatiza el primer criterio mencionado con anterioridad: la

aplicación técnica del conocimiento teórico a los problemas de la práctica. La competencia profesional se interpreta como destreza para aplicar el conocimiento teórico y el desarrollo profesional como un proceso de expansión de dicho conocimiento y de mejora de tales destrezas.

Esta perspectiva es denominada por otros autores como *racionalidad técnica* (Habermas, 1973; Schön, 1983), cuya descripción se ha expuesto ya, por lo que aquí no nos vamos a extender en ella.

Perspectiva práctica-deliberativa

En contraste con el planteamiento técnico, la educación, el currículum, la enseñanza y la formación del profesorado se consideran como actividades prácticas (Carr y Kemmis, 1986).

Las raíces de esta perspectiva se sitúan en la obra de Aristóteles, «*Ética a Nicómaco*» en la que el autor contrapone la acción práctica a la acción técnica, y en la que señala la necesidad de «*deliberar*» sobre los asuntos prácticos, dando lugar a su idea de la investigación deliberativa (Elliott, 1983). Aristóteles dio el nombre de «*deliberación*» al tipo de reflexión sobre los asuntos prácticos.

La deliberación para Schwab (1969) es un *proceso moral* de argumentación arduo y complejo, por el que las personas implicadas en la práctica educativa practican el arte correspondiente de creación y decisión curricular, de construcción de una acción educativa racional desde el aprovechamiento práctico, y no técnico del conocimiento disponible (cit. en Angulo, 1989).

Elliott (1986) describe las características del concepto de deliberación de Aristóteles. Los rasgos centrales del concepto son:

1. El resultado de la liberación es una decisión o elección acerca del mejor medio de conseguir cierto fin en una situación concreta determinada.
2. El objeto de la deliberación es la acción humana voluntaria.

3. La deliberación es un método apropiado de investigación, cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas.
4. La deliberación es guiada por concepciones éticas en vez de técnicas.
5. La deliberación lleva pareja la reflexión conjunta sobre los medios y fines.
6. La deliberación se basa en el conocimiento tácito de la tradición (Elliott, 1986, 243 y ss.).

Para Elliott la investigación deliberativa presupone cierto concepto de acción humana, a saber: como acción ética en vez de técnica.

Las ideas de los nearistotélicos (Schwab, 1969; Reid, 1978) influyeron en las ideas de Stenhouse y Elliott al situar la deliberación como un *proceso moral*, en el que los participantes deliberan sobre los límites, las dimensiones y las consecuencias de su actuación. La deliberación es un *proceso práctico*, por el que las expectativas, los compromisos, el conocimiento teórico, y las preferencias personales de índole político-social y ética puedan ser públicamente expresadas, defendidas y cuestionadas. En la deliberación se trata de buscar la comprensión entre los participantes de los acontecimientos y problemas educativos, que se desean cambiar o solucionar.

El Proyecto de Humanidades de Stenhouse (1976) desarrolla las ideas de los nearistotélicos, e incorpora nuevas ideas para el desarrollo profesional y la investigación en el aula. Alrededor de este autor nacerá un nuevo planteamiento *praxeológico* (ver capítulo noveno). Stenhouse concibe el currículum como «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». De esta definición se pueden extraer varias ideas: un propósito educativo a través de una serie de principios o rasgos propios y distintivos; incorpora todos aquellos enfoques cuyo objetivo es cambiar la práctica haciendo ver a los profesores los valores, suposiciones y significados inherentes a sus prácticas para que actúen de una forma más informada y más adecuada desde el punto de vista educativo.

Por esta razón, aquéllos que actúan desde esta perspectiva son escépticos sobre el valor o la validez de los modelos técnicos de cambio, y en su lugar, prefieren los enfoques «*basados en la escuela*» que se centran en la singularidad de los profesores individuales y en la importancia de la comprensión de los diversos contextos culturales en los que se desarrollan la enseñanza y aprendizaje.

Así, en estos enfoques la interacción profesor-alumno, el lenguaje en el aula, y las perspectivas del profesor son considerados normalmente como los puntos iniciales más productivos para introducir el cambio práctico. Muchos de los procesos de cambio que se adoptan en esta perspectiva se acercan al trabajo de Schwab (1969) sobre la práctica y la deliberación práctica. La educación es un proceso informado éticamente a través del cual los valores educativos (ejemplo: la igualdad de oportunidades) son defendidos y desarrollados de forma continua. El cambio educativo es siempre un proceso de formación del profesor: un proceso en el que los profesores reflexionan de forma sistemática sobre sus prácticas de forma que realizan juicios moralmente defendibles acerca de cómo cambiar su práctica para que sea válida educativamente. El cambio se concibe como un proceso liberador y educativo de desarrollo del profesor, en vez de como un proceso de intervención racional o aplicación técnica. Entendido así, el cambio educativo no es algo que haya de ser dirigido sino algo que evoluciona mediante el diálogo, la reflexión y la comunicación centrados en el desarrollo de una comprensión más clara en los profesores acerca de su papel educativo.

La perspectiva práctica, al contrario que la racional-técnica, se caracteriza por asumir tres características esenciales de la realidad educativa: la incertidumbre de la acción, el sentido interpretativo de la comunicación entre los participantes, y la determinación ético-política de la acción educativa misma (Angulo, 1989).

Los prácticos siempre se encuentran en una situación de «dar sentido» a su mundo de la práctica. En consecuencia, actúan «hermenéuticamente», lo que supone actuar con rectitud y conveniencia en las situaciones concretas de la práctica (Usher, 1991). Comprender o «ver el sentido» siempre supone interpretación y aplicación. Ahora bien esta aplicación no es la del modelo de la racionalidad técnica, sino más bien una autoadaptación; uno sólo puede «ver el sentido» en términos de la propia perspectiva. Al mismo tiempo, ésta no es puramente subjetiva, sino que está influida por la historia y la cultura, por una tradición que

puede ser social, profesional, institucional, informal o, más probablemente, una combinación de todas.

El enfoque práctico-interpretativo concibe el cambio educativo como un proceso donde los valores educativos encarnan cada vez más la práctica educativa. Descarta la imagen del profesor como técnico y, en cambio, recalca que la enseñanza es una profesión porque los profesores se guían por valores éticos y están constantemente bajo la obligación de justificar sus prácticas en términos morales y educativos. Según esta perspectiva, el estatus profesional de los docentes procede principalmente del hecho de que éstos profesan una ética. La enseñanza es una profesión, no porque necesite de una cierta experiencia técnica sino porque se guía por valores educativos generales en lugar de por objetivos instrumentales (Carr, 1990, 10).

La concepción del profesor como práctico está más en la línea con la concepción hermenéutica, interpretativa, que hemos tratado. Pone el énfasis en los prácticos y en sus acciones y en la manera en que la práctica educativa y los problemas se relacionan con el contexto. La práctica debe ser comprendida desde la perspectiva de los prácticos, desde la manera en que entienden, interpretan y asumen sus contextos.

El desarrollo profesional tiene lugar, desde este enfoque, en «el intercambio colaborativo de reflexiones y experiencias, por el cual se consigue seguridad individual sobre los juicios y decisiones prácticas y un saber profesional colectivo fundamentado en la liberación entre agentes directamente implicados en el proceso educativo» (Martínez Bonafé, 1989, 83).

Como alternativa a la racionalidad técnica, Usher (1991) propone el conocimiento práctico y la comprensión hermenéutica como conceptualización más adecuada de la relación teoría-práctica. Se puede mejorar posibilitando el desarrollo de la conciencia reflexiva, el aula debe proporcionar los medios, comprometiéndose en la praxis los propios profesores/formadores.

Concebida así la práctica, tenemos un cuadro muy distinto del que proyecta el modelo de racionalidad técnica. La «práctica» no es meramente actividad rutinaria, habitual, sino «un reino de saber por derecho propio». Se ocupa de un

particular tipo de acción y tiene sus propios modos de razonar y comprender (Usher, 1991).

Perspectiva crítica-social

Carr y Kemmis (1986) desarrollaron una tercera perspectiva, bajo la influencia de la teoría crítica, en el marco tri-paradigmático propuesto por Habermas (1973) que explica la acción humana. Su tesis señala tres esferas de interés/acción humana: la empírico-analítica, la interaccionista y la crítica. Estos paradigmas permiten una perspectiva mucho más amplia sobre la naturaleza de la acción humana. Se refieren a cada una de las tres actividades básicas de las personas: trabajo, comunicación y reflexión; estas tres actividades producen tres formas de conocimiento: el nomológico, el situacional-interpretativo y el crítico (Hopkins, 1987). La perspectiva crítico-social señala que el cambio educativo implica siempre la aparición de cuestiones críticas sobre las relaciones entre educación y sociedad; la clave del aprendizaje profesional está en la comprensión de la manera en que el significado es configurado por las fuerzas sociales, culturales, históricas y económicas, y a través de esta comprensión adquirir la capacidad para actuar sobre las mismas. Pone especial énfasis en el principio de que los profesores poseen un tipo de autonomía e independencia profesional que les lleva a buscar sus valores educativos a la vista de los controles y limitaciones educativas (Marsick, 1991).

De una manera comprensible, Carr (1991) dice que la perspectiva crítica «es simplemente la perspectiva de las personas que piensan por sí mismas, que tienen una forma de pensar independiente y que están dispuestas y son capaces de plantear preguntas no solamente acerca de los problemas técnicos de la educación, sino también sobre los valores educativos y sobre los objetivos de los sistemas educativos en una sociedad moderna, industrial y democrática» (p. 101).

Para esta perspectiva la reflexión sobre la práctica y sus problemas y la adopción de una posición crítica frente a lo social, son dos formas de avanzar o tomar conciencia de los problemas. Son críticos los profesores que consideran su práctica como problemática; problematizar la práctica es un proceso que va más allá de la comprensión y del conocimiento vulgar, cotidiano, práctico. El cambio educativo se construye como un proceso de «*ideología crítica*», de reflexión

crítica sobre las contradicciones y tensiones entre los objetivos educativos y los valores, de una parte, y la ideología social y política de la escolarización institucionalizada, por otra (Carr, 1990, 9).

La perspectiva crítica incorpora la *praxis* como componente superador de la dicotomía teoría-práctica. Con la *praxis* se reintegran en una misma racionalidad los medios y los fines, en tanto que la práctica se concibe como una actividad consciente e informada, a la par que orientada teleológicamente; es una práctica con una dimensión socio-política y comprometida con una acción transformadora de la sociedad. El conocimiento profesional, desde la perspectiva sociocrítica, es una clase de autoconocimiento crítico que ayuda a los profesores a emanciparse de las creencias de sentido común y de las comprensiones heredadas del hábito, de la tradición y de la ideología. En parte es conocimiento tácito cargado de valores, que está implícito en la práctica. De ahí que la competencia profesional de los docentes radique en su habilidad para enfrentarse a situaciones problemáticas por medio de la reflexión y usando los resultados de estas reflexiones para hacer juicios moralmente informados sobre cómo estas situaciones problemáticas deberían ser entendidas y resueltas (Carr, 1990, 10).

De las consideraciones anteriores se deriva que la formación y el desarrollo profesional de los profesores debería apoyarse en la «adquisición de una disposición reflexiva y de una comprensión crítica de las formas en que las estructuras política, social y económica influyen en la educación y, de las formas en que los mecanismos ideológicos operan minando su práctica profesional por medio de la distorsión de los valores educativos de su trabajo» (Carr, 1990). Desde este planteamiento la formación profesional del profesor no radica tanto en mejorar de las destrezas técnicas profesionales, como en la ampliación de la capacidad de los profesores para reflexionar de forma crítica sobre su propio conocimiento práctico-tácito, de cara a mejorar sus habilidades para desarrollar los valores educativos en la práctica.

Desde la perspectiva sociocrítica se considera que cualquier aproximación válida a la formación del profesor ha de tener presente el sistema de apreciación de los docentes (valores, creencias, expectativas, comprensiones, etc.). Este sistema siempre está mediado por el contexto social e institucional en el que trabajan los profesores. Para la perspectiva sociocrítica «la educación no es simplemente una práctica moral, también es una práctica social, históricamente establecida e

impregnada culturalmente». La formación del profesor conlleva siempre la presencia de cuestiones críticas acerca de la relación entre la educación y la sociedad y, en particular, «sobre las formas en que las estructuras dominantes a nivel económico, político y social de la sociedad pueden estar impidiendo a profesores y escuelas la búsqueda adecuada de los genuinos valores y objetivos educativos» (Carr, 1990, 9).

Así pues, la idea de formación de los profesores que subyace en las consideraciones anteriores lleva a promover el autoconocimiento que les haga más conscientes de cómo sus propias ideas y prácticas educativas pueden estar sirviendo a propósitos ideológicos más que a los valores o ideales educativos. En esta perspectiva, como hemos señalado, la educación no es una actividad técnica, neutral y apolítica, despreocupada de los problemas morales, sociales y políticos como en la perspectiva racional-técnica; ni tampoco se ve como un proceso para ilustrar a los profesores sobre sus valores y prácticas, como ocurre en la perspectiva práctico-deliberativa, sino que la educación se ve como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos.

La formación del profesorado debe crear las condiciones que ayuden a los futuros profesores a plantear su práctica educativa como problemática, teniendo presente que la forma en que están llevando a cabo su práctica, la manera de enseñar, las teorías implícitas que mantienen, son algo que dan por sentado. Dan por supuesto el modo de organizar una clase, de enseñar una asignatura, sin plantearse de una manera crítica su enseñanza, sin hacerse preguntas críticas del tipo de: ¿por qué lo hago así?, ¿de dónde proviene este método?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué utilidad tiene?, ¿por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma?, ¿qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas? (Carr, 1990).

En este capítulo hemos conceptualizado las diferentes epistemologías que fundamentan la práctica profesional, poniendo especial énfasis en aquellos aspectos más acordes con nuestro punto de vista de conceptualizar la enseñanza y la formación del profesor. En el siguiente capítulo vamos a abordar el tema del conocimiento profesional y su relación con la reflexión.

Capítulo 6

CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y REFLEXIÓN

«El reto de ésta y de las próximas décadas es tomar ese nuevo entendimiento de la práctica profesional y rejuvenecer la profesión. Fortaleciendo a los profesores para que sean buenos profesionales, estamos fortaleciendo a los estudiantes para que sean buenos discentes; estamos fortaleciendo no sólo a nosotros mismos sino también a futuras generaciones» (Yinger, 1986, 171).

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este capítulo es estudiar el conocimiento profesional de los docentes y su relación con la reflexión. Para conseguir este objetivo, en primer lugar, se tratan los aspectos conceptuales referidos al conocimiento profesional entendido en dos amplias categorías a través de las cuales se describe: *el conocimiento base* y *el conocimiento práctico*. Se exponen ambos tipos de conocimiento, su conceptualización y sus características más notorias, así como su relación con la práctica educativa y la formación del profesorado.

En segundo lugar, se describen las diversas perspectivas de investigación que estudian el conocimiento profesional de los profesores; se señalan entre otras: la teoría de los «esquemas conceptuales», la reflexión-en-la-acción de Schön, el conocimiento de contenido pedagógico de Shulman, los «argumentos prácticos» de Fenstermacher, el lenguaje práctico de Schwab, y el conocimiento de la clase de Doyle.

Una vez consideradas las perspectivas conceptuales sobre la investigación del conocimiento profesional se exponen algunas ideas referentes a la manera de cómo se adquiere el conocimiento profesional, o lo que es lo mismo, «cómo se aprende a enseñar»; se incluye una descripción de los principales procesos de socialización del profesor.

El capítulo concluye con una breve recopilación de las investigaciones que se vienen realizando sobre el conocimiento profesional en los últimos años y considerando las implicaciones que los resultados de las mismas pueden tener para la formación del profesor.

ASPECTOS CONCEPTUALES DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

¿Qué queremos indicar cuando hablamos de conocimiento profesional referido a los profesores? ¿Cómo ha sido descrito? ¿Qué tipo de conocimiento utilizan los profesores en su trabajo? ¿Es el conocimiento teórico que aprenden durante su período de formación? ¿Qué conocimiento debe fundamentar el currículum de formación del profesor?. Alrededor de esta clase de preguntas gira el debate, crítica y estudio del discurso de la comunidad de formadores de profesores. Estas preguntas nos desafían, comenta Ayers (1988), a pensar sobre cuál es el conocimiento que el profesor en formación necesita para ejercer la docencia. Lo que se pretende, en esencia, es desarrollar un «*conocimiento base*» para la formación del profesor, tarea considerada por más de uno como una fantasía.

El *conocimiento profesional* de los profesores, señala Calderhead (1988), abarca diversas áreas de contenido, toma diferentes formas y la tarea de enseñar típicamente recae sobre múltiples áreas y formas de conocimiento. Conocemos poco sobre el conocimiento profesional, sabemos que es complejo y que se compone de diferentes formas de conocimiento, su comprensión es crucial para explorar la comprensión y mejora de la formación del profesor (p. 8).

La revisión de la literatura del tema que abordamos en este capítulo, nos ha permitido comprobar que es frecuente usar los términos pensamiento y conocimiento de manera indistinta para referirse al conocimiento profesional. Con el fin de clarificar estos conceptos, nos parece oportuno definirlos y ver cómo se contemplan en los textos, si bien en el desarrollo de este tema, aparecen tratados con similar significado.

En el ámbito de la investigación el término «*pensamiento del profesor*» se utiliza referido a un conjunto de procesos básicos tales como: reflexión sobre la enseñanza, creencias, teorías implícitas, toma de decisiones, planificación de la enseñanza, etc., entre otras. Por pensamiento del profesor se entiende el

«conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva» (Clark y Yinger, 1980). Bajo el concepto «pensamiento del profesor» se suele agrupar un conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza (Pérez Gómez, 1987, 205).

Para Elliott (1985), el *pensamiento profesional* del profesor es una respuesta personal a las cuestiones sobre qué merece la pena plantearse en la enseñanza y cómo expresarlo en la práctica, es decir, de algún modo, una respuesta a qué y cómo enseñar; se puede convenir que el pensamiento profesional del profesor es en gran medida un *pensamiento curricular*. Por consiguiente, la experimentación con el propio currículum es también una experimentación con el propio pensamiento (en Contreras, 1990, 238).

Sin embargo, en la actualidad, y dentro del marco del conocimiento profesional, estamos asistiendo al surgimiento de expresiones tales como: el «*conocimiento base*» y el «*conocimiento práctico*» en la cultura anglosajona, y más concretamente de los EE.UU. y Canadá, que las utilizan para referirse al conocimiento profesional de los profesores (Elbaz, 1983; Shulman, 1986). Así, en la cultura americana, por «*conocimiento base*», se entiende el repertorio de conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc., que los profesores necesitan para realizar sus responsabilidades en la clase (Valli y Tom, 1988). Las cuestiones sobre el «*conocimiento base*» para la enseñanza están teniendo cada vez mayor interés para la profesión y formación del profesorado sobre todo en la cultura de la reforma americana. Con más insistencia, después de los informes del Holmes Group (1986) y del Carnegie Task Force (1986) que defienden un «*conocimiento base*» que informe directamente tanto a la enseñanza como a la formación del profesorado. El actual proyecto de la AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) ha elaborado un texto que explicita un «*conocimiento base*» aceptable para los profesores noveles.

Para Elbaz (1983), perteneciente al grupo de investigadores del pensamiento práctico del profesor de la escuela canadiense, los profesores tienen un conocimiento orientado a la práctica que usan activamente para conformar y dirigir su enseñanza, es el «*conocimiento práctico*». «Los profesores poseen y usan su conocimiento de un modo peculiar, y esa posesión y uso lo señala como «conoci-

miento práctico». El conocimiento del profesor es algo dinámico, adquirido en relación activa con la práctica y usado para dar forma a esa práctica» (pp. 47-48). Por lo tanto es un conocimiento de elaboración propia que integra, junto al conocimiento experiencial, todo el conocimiento teórico que posee el profesor, traduciéndolo «en términos de valores y creencias» (p. 5).

La naturaleza del conocimiento profesional, su adquisición y relación con otros conocimientos base es una área importante de la investigación actual. Todos los autores vienen a coincidir en señalar la importancia que tiene saber cómo el conocimiento profesional es asimilado y utilizado por los profesores. Se admite que el conocimiento profesional de los profesores no sólo lo constituye el uso de rutinas y procesos cognitivos mecánicos, sino que también, en gran medida, es un proceso de reflexión encarnado en la acción.

TIPOS DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Si bien es cierto, como señala Bernstein (1986), que desde que Aristóteles conceptualizó las clases de saber y de raciocinio se argumenta que hay tres clases de conocimiento: a) *teórico* (know-what), cuyo propósito es descubrir la naturaleza de la realidad, sirviéndose del razonamiento científico y contemplativo, y se adecúa a las leyes universales descubiertas; b) *técnico* (know-how), cuyo propósito es hacer cosas; su modo de razonamiento es instrumental o un razonamiento de tipo «medios-fin»; y c) *práctico*, cuyo propósito es actuar correctamente en la realidad; utiliza como modo de razonamiento la praxis que, en sentido amplio, es acción informada y comprometida (Usher, 1991, 163). Para el propósito que perseguimos en este apartado, describir el conocimiento profesional, es más ilustrativo considerar las dos categorías señaladas anteriormente: *el conocimiento base* y *el conocimiento práctico*, ya que a nuestro entender representan mejor las corrientes actuales del conocimiento profesional.

Conocimiento Base

La expresión «*conocimiento base*» (knowledge base) procede de la psicología cognitiva, y en su primera acepción se refiere al conjunto de reglas, definiciones y estrategias que necesita un ordenador para operar, es decir, lo que un experto

haría en un ambiente de tarea dada. Normalmente este conjunto de reglas suele ser más específico para una tarea o dominio particular. En este sentido, el conocimiento base vendría a ser la pericia de los sistemas expertos. En el campo de la educación se viene utilizando para referirse al conjunto de conocimientos, destrezas y disposiciones que necesitan los profesores para ejercer su profesión. ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo se adquiere y desarrolla? ¿Cómo se relaciona con la práctica?. Son cuestiones que están en el debate actual de los investigadores en el campo de la formación del profesorado.

Desde la perspectiva de los investigadores del conocimiento base, estudiar el conocimiento de los profesores representa un intento de determinar lo que los profesores saben sobre su materia y cómo trasladan ese conocimiento a los eventos curriculares de la clase.

Sin embargo, a pesar de las voces que como Dewey y otros filósofos defienden que la enseñanza requiere ir más allá del conocimiento de la disciplina *per se*, los investigadores educativos han fracasado a la hora de elaborar un marco teórico-empírico sobre el *conocimiento base profesional* para la enseñanza; tal vez porque los investigadores se han interesado más por otros aspectos de la enseñanza (como por ejemplo: la investigación proceso-producto) que por el estudio del conocimiento profesional (Wilson et al., 1987). El conocimiento base se describe más ampliamente en este capítulo en el apartado «Perspectiva del conocimiento base» en las páginas 167 y siguientes.

Conocimiento Práctico

Los estudios sobre el pensamiento práctico del profesor tienen su origen en los trabajos de Miller, Galanter y Pribram (1960) sobre las relaciones complejas entre conocimiento y acción, en las posiciones de la psicología soviética que enfatiza el papel clave de la actividad intencional como unidad básica del análisis psicológico del pensamiento y la conducta humana (Vygotski, Leontiev, Galperin, Elkonin..., Van Parreren, 1981), y sobre todo en la teoría de Kelly (1955) sobre la elaboración de los constructos personales a lo largo de la experiencia vital del individuo humano (en Pérez y Gimeno, 1988).

El conocimiento práctico lo describe de forma acertada el profesor Zabalza (1988) cuando señala que el conocimiento práctico hace referencia a la clase particular de información y aprendizajes que proporciona la práctica y que se va consolidando como auténtico cuerpo de conocimientos desde el que los profesores realizan, describen y justifican su acción. El conocimiento práctico se contrapone al conocimiento científico, teórico, racional, general y académico, conocimiento obtenido de los libros, cursos, investigaciones, etc. El conocimiento práctico es idiosincrático, personal, surgido de la propia experiencia y delimitado en su naturaleza y extensión por las características del contexto en el que se ha obtenido. Es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica (Zabalza, 1988).

Por conocimiento práctico se entiende, en sentido amplio, el conocimiento que los profesores tienen de las situaciones de la clase y de los dilemas prácticos que afrontan al realizar las acciones propuestas en estas situaciones (Carter, 1990).

Elbaz (1983), desde un nuevo enfoque de la cuestión, distingue el conocimiento práctico del teórico o abstracto y lo define en términos de imágenes, principios prácticos y reglas. Para los profesores Clandinin y Connelly (1984) el conocimiento práctico «es el cuerpo de convicciones y significados conscientes e inconscientes que surgen a partir de la experiencia: es íntimo, social y tradicional, y se expresa en acciones personales» (p. 135).

Para Santos Guerra (1989) la doble dimensión teórica y experiencial del conocimiento práctico de los profesores es la que nos permite referirnos a «teorías implícitas», «teorías de acción», etc. El pensamiento práctico del profesor permite establecer una espiral de comprensión que se articula sobre la teoría y la práctica, o sobre una forma determinada de entender una en función de la otra. De la indagación surgirá no sólo la respuesta para la acción, sino también la reformulación de la teoría que permita explicarla en profundidad. El conocimiento práctico de los profesores puede ser cualitativamente diferente del conocimiento académico, siendo adquirido principalmente con el propósito de guiar la acción más que de comprender eventos, aunque los dos, bien pueden estar relacionados.

El conocimiento del profesor se considera como personal, práctico, contextual, experiencial y tácito. No se trata de trasladar a la práctica un conocimiento

académicamente elaborado al margen de ésta, sino de reconocer la existencia de un conocimiento práctico que constituye todo un cuerpo de sabiduría tradicional, y se trata, asimismo, de reconocer que ese conocimiento puede ser reflexivo; de reconocer la capacidad del profesor de conversar de forma reflexiva con las situaciones problemáticas, de su capacidad de «reflexión-en-la-acción y su reflexión-sobre-la-acción (Schön, 1983).

Para comprender mejor la estructura interna del pensamiento práctico, (Zeichner y Tabachnick, 1982), proponen diferenciar entre *ideologías didácticas*: conjunto de creencias sistemáticamente relacionadas sobre lo que se considera las características esenciales de la enseñanza, y *perspectivas didácticas*: un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza el profesor cuando se enfrenta a una situación problemática, el modo ordinario de pensar y sentir del profesor al actuar sobre dicha situación. De hecho, el pensamiento práctico es idiosincrático, propio de cada profesional, producto de su particular desarrollo histórico; es un pensamiento lleno de prejuicios, mitos, creencias e ideologías que, con frecuencia, se comporta como obstáculo epistemológico para el desarrollo de nuevo conocimiento. Es, por lo tanto, un pensamiento conservador generado en la experiencia y alimentado en la tradición, que responde a los influjos omnipresentes de la cultura e ideología dominante.

Usher (1991) realiza una acertada descripción de las características del conocimiento práctico, a la par que lo contrasta con otras clases de conocimiento:

a) El conocimiento práctico es *situacional*. Mientras que su utilización depende de la situación particular, el conocimiento técnico es independiente de la situación. Su propósito es la acción informada y comprometida; su fin no está predeterminado. En el conocimiento práctico no sabemos de antemano cuáles serán los medios adecuados para lograr un determinado fin, «pues el fin sólo es especificado cuando se delibera sobre los medios apropiados para tal situación particular» (Bernstein, 1986, cit. por Usher, 1991, 164).

b) El conocimiento práctico tiene *una orientación ética*; mientras que el técnico tiene una orientación instrumental. El conocimiento práctico tiene en cuenta la acción apropiada para una determinada realidad y debe tomar en consideración la acción «correcta».

c) El conocimiento práctico es *reflexivo*; el conocimiento universal varía como consecuencia de su aplicación a situaciones particulares. El modo de razonar asociado al conocimiento práctico es reflexivo. La reflexión supone elegir la clase de acción a realizar a la luz de una situación particular en la que «ninguna técnica aprendida o dominada puede evitar la tarea de deliberación y decisión» (Gadamer, 1981, cit. por Usher, 1991, 165).

d) El conocimiento práctico implica *comprensión hermenéutica*. Cada acto de comprensión es un acto de interpretación (da significado; por lo tanto hermenéutico). Interpretamos, situamos las cosas en su contexto, las conectamos con otras y, por ende, siempre comprendemos dentro de un contexto. De este modo, comprender supone interpretar y, a su vez, interpretar conlleva «prejuicios» o juicios previos que nos configuran como seres históricamente situados. Nuestra interpretación no es subjetiva, en el sentido arbitrario y egoísta, pero sí que está influida por las circunstancias que nos afectan, por nuestra historia afectiva, y, por la cultura y la historia. En consecuencia, «prejuicios» y «tradición», lejos de ser expresiones arbitrarias de preferencias personales, son influencias que configuran la interpretación aunando lo «subjetivo» y lo «objetivo».

Comprender o «ver el sentido» de las situaciones siempre conlleva interpretación y aplicación. Pero no es una aplicación del modelo de la racionalidad técnica, sino más bien una adaptación a uno mismo; uno sólo puede «ver el sentido» en términos de la propia perspectiva, del propio marco. Éste no es puramente subjetivo, sino que está influido por la historia y la cultura, por una tradición que encarna lo social, profesional, institucional, informal o, más probablemente, una combinación de todas (Usher, 1991, 164 y ss.).

Consideración a parte merece la idea de Tom (1987) cuando defiende que más que hablar de conocimiento profesional deberíamos plantearnos «*cuestiones pedagógicas*» incisivas. Dichas cuestiones pedagógicas podrían utilizarse para diseñar el currículum de formación inicial de los profesores o como guía para el desarrollo del profesorado. Utiliza el término «moral» en el sentido amplio de conducta correcta. Para llenar el vacío entre el compromiso moral de la enseñanza y su práctica, Tom sugiere el uso de las «cuestiones pedagógicas». Dichas cuestiones pueden guiar el pensamiento y la acción de la clase en direcciones particulares sin inferir el proceso de cómo la práctica de la enseñanza pueda ser deducida de la concepción de compromiso moral. ¿Cómo puedo desarrollar

ambientes de aprendizaje que motive a los más jóvenes a querer aprender un tópico o destreza? ¿Cómo puedo hacer la transición del tópico «a» al tópico «b»? ¿Es un tópico suficientemente significativo para mí como para interesar a los jóvenes a aprenderlo? ¿En un sentido general, mis acciones como profesor promueven y expanden la independencia de mis estudiantes?. Tres niveles de cuestiones pedagógicas tienen lugar: la relación profesor-alumno, el currículum y la relación de los procesos escolares con el contexto social (p. 12 y ss.).

Para poner fin a este apartado y a modo de conclusión conviene hacer una síntesis de las características del pensamiento práctico del profesor reseñadas por los profesores Pérez y Gimeno (1988):

- a) En cada concreción personal del pensamiento práctico del profesor pueden predominar unos u otros componentes, teorías o creencias, mitos o generalizaciones empíricas, ideas explícitas o sustratos ideológicos inconscientes.
- b) El conocimiento y comprensión de las peculiaridades específicas del propio pensamiento práctico es la primera condición del desarrollo autónomo profesional del profesor, la base del control racional de la propia actuación.
- c) La comprensión del conocimiento práctico requiere el análisis de actuación concreta del profesor. El conocimiento práctico se genera y se expresa en la acción y es, generalmente, mucha más rico y complejo que la verbalización del mismo.
- d) La virtualidad didáctica del pensamiento práctico del profesor requiere tanto en sus opciones de valor, es decir, en la naturaleza y orientación de las teorías, creencias y perspectivas que los constituyen, como en los aspectos técnicos, es decir, en las estrategias heurísticas y en las secuencias de rutinas disponibles.
- e) La génesis del pensamiento práctico refiere a la historia personal de los activos intercambios experienciales entre el individuo y las múltiples dimensiones de la institución escolar, desde que el profesor vivió la escuela hasta que experimenta la responsabilidad del gobierno del aula.

- f) En esta historia de intercambios se genera gradualmente el pensamiento práctico en un juego de influjos recíprocos que provienen tanto del medio físico y psicosocial del aula y la escuela como de la estructura semántica del propio profesor que percibe, interpreta y valora subjetivamente las presiones externas.
- g) Las prácticas de enseñanza, durante la formación inicial del profesor o en los primeros años de actividad profesional, inciden significativamente en la progresiva conformación del pensamiento práctico. No obstante, poco o nada se puede decir del valor de esta influencia. De la calidad de la experiencia subjetiva en las prácticas dependerá el valor formativo de las mismas.
- h) Las teorías formales, resultado de la investigación científica que se ofrecen en los programas de formación del profesorado, poco o nada inciden en la formación del pensamiento práctico del profesor, al menos que cuestionen el sentido del alumno de sus componentes básicos (teorías, creencias, perspectivas, ideologías) o que puedan ser incorporadas como instrumentos de análisis de los problemas prácticos o de esquemas de proposición para la actuación concreta.
- i) El pensamiento práctico del profesor es una mezcla singular de teorías formales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y la cultura profesional y extraprofesional. En todo caso, se compone de esquemas de interpretación, decisión, actuación y valoración cercanos a la práctica, generados en la acción y aplicables a la misma (pp. 59-60).

En definitiva, la formación inicial y permanente del profesorado debe preocuparse fundamentalmente de la génesis del pensamiento práctico personal del profesor, incluyendo tanto los procesos cognitivos como los afectivos que de alguna manera se interimplican determinando la actualización del profesor (Pérez y Gimeno, 1988).

PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Quizás el cambio más significativo de la década de los 80 haya sido la aceptación del conocimiento y pensamiento de los profesores como área legítima de investigación por parte de los investigadores (Morine-Dersheimer, 1991). En la tradición conductista, que ha dominado la investigación sobre la formación del profesorado, los términos conocimiento y pensamiento generalmente fueron considerados demasiado «mentalistas» para recibir la atención de la investigación seria (Carter, 1990). Investigaciones recientes sobre el pensamiento del profesor apuntan a diferentes interpretaciones de lo que podría significar pensar como un profesor. Varios intentos se han hecho para identificar la clase de conocimiento profesional que los profesores deberían tener. Diversas propuestas de trabajos de investigación describen y analizan el conocimiento profesional práctico de los profesores (Clandinin y Connelly, 1986; Elbaz, 1983; Munby, 1987; Schön, 1983; Shulman, 1987; Schwab, 1969; etc.).

El estudio del conocimiento del profesor, su origen, formas y desarrollo, ha recibido la atención de un amplio número de trabajos de investigación. El foco clave es el estudio del tipo de conocimiento que los profesores necesitan como profesionales de la enseñanza para realizar la función docente, cuáles son los conocimientos que conforman la base para la actuación del profesor, así como las diferentes maneras de estructurar este conocimiento por parte de los docentes, y su relación con la práctica.

Dentro del amplio campo de los estudios sobre el conocimiento profesional del profesor, se pueden considerar varias perspectivas que representan diferentes supuestos, énfasis, marcos teóricos y planteamientos metodológicos y que, a pesar de sus diferencias, comparten muchos temas en común (Carter, 1990). Según Morine-Dersheimer (1991), cuatro son las perspectivas o enfoques actuales más influyentes para investigar el pensamiento profesional del profesor: (a) *la teoría de los esquemas conceptuales*, (b) *la reflexión en la acción*, (c) *el conocimiento de contenido pedagógico*, y (d) los «*argumentos prácticos*». En la misma línea que la autora anterior, la revisión que realiza Carter (1990), identifica tres perspectivas: (a) los *estudios de procesamiento de la información*, que se centran en la toma de decisiones y el contraste entre los profesores expertos y novicios, (b) los *estudios del conocimiento práctico*, qué es lo que los profesores conocen sobre su práctica actual o manejo de la clase, y (c) los *estudios sobre el*

conocimiento de contenido pedagógico. Estas clasificaciones son bastante similares, coincidiendo en lo fundamental. En los párrafos que siguen hacemos una descripción de éstas así como de otras dos aportaciones consideradas de interés.

a) Perspectiva de los esquemas conceptuales

Esta perspectiva está vinculada al «Institute for Research on Teaching» de la Universidad de Michigan. Sus estudios y planteamientos han ido desarrollándose y redefiniendo continuamente. Autores como por ejemplo: Borko, Clark, Perterson, Shavelson, Yinger, entre otros, se encuentran dentro de esta corriente de investigación, que viene denominándose como el estudio del pensamiento del profesor. El foco de interés de estos estudios son los procesos cognitivos o las operaciones que los profesores realizan al pensar sobre la enseñanza (Carter, 1990). Dentro de este enfoque se sitúan los estudios de procesamiento de la información, la toma de decisiones y el contraste entre el pensamiento de los profesores expertos y los novicios. «Los procesos cognitivos activados por los profesores durante su intervención: percepción, interpretación, anticipación y reflexión» (Marland (1977, cit. por Pérez y Gimeno, 1988).

Este enfoque sugiere que el pensamiento del profesor se basa en una estructura organizada de conocimiento, *esquema conceptual*, que representa las relaciones entre conceptos (Borko y Shavelson, 1990). Un «*esquema conceptual*» es una estructura de conocimiento abstracto que resume información sobre muchos casos particulares y sus relaciones. Las personas almacenan el conocimiento sobre los objetos y eventos en sus experiencias en esquemas o estructuras de conocimiento que representan dichas experiencias.

Shavelson (1986) utiliza la expresión «*esquemas conceptuales*» como herramienta básica del pensamiento especialmente orientado a la acción. Un *esquema* se considera como «una estructura abstracta de información, una forma organizada y operativa de almacenar la información en la memoria». En el pensamiento del profesor se han identificado tres tipos de esquemas: (a) *el guión*, considerado como un conjunto de rutinas de enseñanza, conjunto organizado de conocimientos concretos y estereotipados sobre la secuencia más común y probable de los diferentes acontecimientos dentro del aula, que se adquieren a través de la

experiencia; (b) *el escenario*, que es un esquema que representa el conocimiento de las circunstancias, elementos y actividades que definen un determinado estado y situación en el aula; y (c) *las estructuras proposicionales*, que son esquemas que organizan el conocimiento sustantivo del profesor a cerca de diferentes elementos básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, conocimiento de los alumnos, del currículum, etc. (Pérez y Gimeno, 1988).

También Clark y Peterson (1986) coinciden en señalar que los esquemas son «como estructuras hipotéticas de la mente que orientan la acción didáctica». Distinguen dos tipos de esquemas básicos: (a) los esquemas que agrupan el conocimiento sustantivo sobre el alumno, el currículum, el aula, etc., y (b) los esquemas que organizan el conocimiento de lo que ocurre en las distintas situaciones en el aula.

El enfoque de la «*teoría de los esquemas conceptuales*» ha centrado su análisis en las *atribuciones* del profesor sobre las causas del rendimiento de los alumnos y, en menor medida, en las *teorías implícitas* del profesor. Estas últimas han sido escasamente exploradas dentro del enfoque cognitivo. Se consideran como «el *contexto ideológico* dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora». Este complejo contexto ideológico lo constituyen una mezcla de valores, creencias y teorías, sólo parcialmente articuladas, sobre el propio papel profesional del profesor y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez y Gimeno, 1988, 45).

La trayectoria de este enfoque ha ido sufriendo importantes y significativas mutaciones, en especial, a partir de 1983. En sus inicios, se presenta como un modelo mediacional centrado en el profesor, que pretende identificar las variables cognitivas del profesor que condicionan su actuación docente y, en consecuencia, influyen en los resultados de la enseñanza. El foco del estudio se «reduce fundamentalmente al análisis de los *procesos formales* de índole cognitiva y se inscribe dentro del modelo de *racionalidad técnica* como modelo explicativo de la actuación didáctica, y en esta adscripción al modelo de racionalidad técnica se encuentran la mayoría de las limitaciones importantes del enfoque cognitivo». En la última década el modelo cognitivo evoluciona en sus planteamientos, de su interés inicial por identificar unas pocas características del pensamiento de los profesores, los procesos formales de procesamiento de información y toma de decisiones, con el propósito de conocer los predictores

de la efectividad de la enseñanza, pasa a considerar «los contenidos, ideas y teorías, sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, escuela y sociedad, cultura y conocimiento, que orientan el pensamiento y actuación del profesor en el aula» (Pérez y Gimeno, 1988, 47).

El enfoque de la teoría de los esquemas conceptuales es insuficiente y exige nuevas perspectivas en el estudio del pensamiento del profesor. Los siguientes enfoques representan importantes cambios hacia una mejor comprensión del pensamiento y conocimiento profesionales de los profesores.

b) Perspectiva de la reflexión-en-la-acción

Es un nuevo enfoque desarrollado por Schön (1983, 1987, 1988) que sugiere que los profesores hacen frente a las situaciones problemáticas teniendo presente los elementos de situaciones anteriores similares. La tesis del pensamiento práctico de Schön incluye tres conceptos en la acepción más amplia de «pensamiento práctico»: *conocimiento en la acción*, *reflexión en la acción*, y *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

- a) *Conocimiento en la acción*. Es el elemento inteligente que guía toda actividad humana, se manifiesta en el saber hacer. Es un conocimiento fruto de la experiencia y reflexión pasadas que se estructura en esquemas semiautomáticos o rutinas (Argyris, 1985; Polanyi, 1971).
- b) *Reflexión-en-la-acción*. Es un conocimiento que va más allá del conocimiento tácito o implícito. Es un conocimiento de segundo orden que supone un metaanálisis de la situación; una confrontación de las propias teorías y creencias con la situación problemática.
- c) *La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*. Puede considerarse como el análisis que realiza el profesional sobre las características y procesos de su acción. La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación del profesional (Argyris, 1985). Es un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en

la acción en relación con la situación problemática y su contexto (Pérez Gómez, 1987, 19).

Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional que se enfrenta a situaciones «divergentes» de la práctica, en nuestro caso, el profesor. Son procesos que se exigen y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

En su segundo libro, *Educating the Reflective Practitioner* (1987), Schön dedica especial atención al «*practicum reflexivo*». Cree que las experiencias ayudan a los futuros profesionales a adquirir «conocimiento-en-la-acción» bajo el «coaching» de prácticos expertos. En una posterior colaboración (1988), expone su punto de vista sobre la enseñanza reflexiva, y defiende una supervisión reflexiva que podría ayudar a los profesores a ser más reflexivos en la acción (Munby, 1989). La esencia del «*practicum reflexivo*» yace en proporcionar oportunidades y apoyar la reflexión sobre la acción. Schön (1988) propone tres modelos de «coaching» (sígueme, experimentación conjunta y sala de espejos) para analizar un diálogo de supervisión. La idea de que el profesor y el supervisor puedan trabajar juntos un problema y hablar sobre su reestructuración es desafiadora. Es, pues, una ocasión para probar nuevos marcos.

El pensamiento práctico del profesor, con sus diferentes componentes de reflexión, es de crucial importancia para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocar un cambio radical en los programas de formación del profesor y promover la calidad de la enseñanza en la escuela desde una perspectiva innovadora. Tomar en consideración las características del pensamiento del profesor nos obliga a reconsiderar desde la naturaleza del conocimiento académico que se trabaja en la escuela y los principios y métodos de la investigación en y sobre la acción, hasta el papel del profesor como profesional y los principios, contenidos y métodos de su formación. (Pérez Gómez, 1987, 19).

Dentro de la perspectiva de la reflexión-en-la-acción se consideran las propuestas de la escuela canadiense por su afinidad con el pensamiento schöniiano, si bien algunas de ellas presentan enfoques peculiares. Nos referimos a los trabajos de Elbaz (1983), Clandinin y Connelly (1985) y los de Munby y Russell (1986).

a) *Conocimiento práctico de Elbaz*

La idea del «*conocimiento práctico*» de la profesora Freema Elbaz (1983) representa una reciente línea de investigación, que se centra en el estudio del conocimiento práctico, su estructura y los principios de la práctica de los profesores. «Los profesores poseen un conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica, que utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza». La autora describe el conocimiento práctico del profesor utilizando cinco categorías: *conocimiento de sí mismo, de su medio, de la asignatura, del currículum y de la instrucción*. Distingue cinco partes en la orientación del conocimiento práctico: *situacional, personal, social, experiencial y teórica*.

Elbaz (1983) señala que el contenido del conocimiento práctico incluye no sólo cómo se hacen las cosas, sino saberes acerca de las cosas, creencias, ideas, etc. En su investigación plantea los componentes y la organización interna del «pensamiento práctico». En el conocimiento práctico de los profesores -según la autora- podemos distinguir unos *contenidos*, una *orientación* y una *estructura*:

Contenidos. Cinco áreas de contenido aparecen en el conocimiento práctico:

- a) *Conocimiento de sí mismo*: valores, creencias, metas personales, etc.
- b) *Conocimiento del propio medio*: clase, relación con los colegas, administración, etc.
- c) *Conocimiento de la materia* o área que se imparte como cuerpo organizado de conocimientos y destrezas.
- d) *Conocimiento del currículum*: objetivos, necesidades del alumno, prioridades, función de las diversas materias, etc.
- e) *Conocimiento de la instrucción*: métodos de enseñanza, teorías del aprendizaje, procedimientos de evaluación, manejo de recursos, etc.

Orientaciones. También identificó cinco orientaciones (formas en las que se posee y usa el conocimiento) se pueden distinguir en el conocimiento práctico:

- a) *Orientación situacional*: el profesor utiliza su conocimiento práctico para la resolución de situaciones inmediatas (a través de procesos deliberativos o intuitivos se plantea qué tipo de conocimiento y/o intervención es el más apropiado para la situación concreta planteada).
- b) *Orientación personal*: el profesor utiliza su conocimiento práctico para dar significado personal a lo que hace (le sirve de fundamentación autojustificativa).
- c) *Orientación experiencial*: el profesor utiliza el conocimiento práctico como proyección de su experiencia personal en las situaciones específicas que vive (es un tipo de conocimiento inmediato, vivido y que revierte también de forma inmediata sobre la práctica: surge de la propia experiencia inmediata que se está desarrollando y actúa de feedback permanente con respecto a ella explicándola, modificándola, dándole sentido unitario, etc).
- d) *Orientación teórica*: el profesor utiliza su conocimiento práctico para analizar desde él los conocimientos teóricos y su corrección, sentido, utilidad, su vinculación con la práctica, etc.
- e) *Orientación social*: el conocimiento práctico del profesor se convierte en medio relacional (bien es un material que se impone, bien es algo que le une a los colegas, o bien es algo que le separa de ellos: es también algo que dota de identidad al propio profesor frente al centro, los padres, los propios alumnos, etc.)

Estructura. Tres niveles de organización, sistemáticamente relacionados, identifica Elbaz en el conocimiento práctico:

- a) *Las reglas prácticas*: son declaraciones breves que indican lo que hay que hacer y cómo hacerlo en situaciones didácticas habituales y concretas.
- b) *Los principios prácticos*: poseen un carácter más general; expresan proposiciones de carácter deliberativo y consciente que trascienden la aplicación a momentos concretos o situaciones específicas. Suelen confi-

gurarse como proyección, desarrollada conscientemente por el profesor, de la teoría (o de algún principio teórico) en la práctica. Juegan el doble papel de guiar la acción y de justificarla.

- c) *Las imágenes*: son cuadros mentales generales que el profesor genera de forma intuitiva y que contienen su perspectiva global de la realización de lo educativo. En ellas se integran sentimientos, valores, necesidades, creencias. Suelen adoptar la forma de analogías, metáforas, modelos genéricos, etc. (en Zabalza, 1988, 303-304).

b) *Conocimiento práctico personal*

Los estudios de los profesores Clandinin y Connelly (1985, 1986, 1988, 1990) establecen una nueva característica del conocimiento práctico, la de ser personal: «La concepción del conocimiento práctico personal es la de conocimiento experiencial, cargado de valor, propositivo y orientado a la práctica. El conocimiento práctico personal se concibe como tentativo, sujeto a cambio, cambiante, en lugar de algo fijo, objetivo y sin cambio (...). El conocimiento práctico personal implica un punto de vista dialéctico de la teoría y la práctica» (Clandinin, 1986, en Marcelo, 1989, 14).

El *conocimiento práctico personal* es un cuerpo de creencias y de significados conscientes o inconscientes, que ha surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresa en las acciones de una persona. Las acciones son acciones de conocimiento; en esencia, son «prácticas reflexivas». En el conocimiento, además de lo social y cultural, existe lo individual, lo «personal» que ayuda a constituir el carácter, el pasado y el futuro de cualquier persona. Se puede descubrir en las acciones de la persona por medio del discurso o la conversación. El conocimiento práctico personal se inserta en todo lo que contribuye a formar una persona. Cuando vemos acción vemos conocimiento personal. Hunde sus raíces en las teorías formales, en las experiencias escolares y en la historia personal; es el único conocimiento que puede abarcar la complejidad del arte de enseñar. Su naturaleza es tan compleja como la propia situación de enseñanza; «se compone de filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos; es un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar, que responde más a las propiedades afectivas establecidas

en la historia personal-profesional que a los requerimientos de las teorías científicas. Con frecuencia, por su carácter semiconsciente y tácito, el profesor no controla las peculiaridades de su comportamiento docente, siendo con frecuencia esclavo de determinantes que se escapan a su reflexión y a su decisión consciente» (Clandinin y Connelly, 1985).

La práctica de la enseñanza se constituye a la vez en origen y expresión del conocimiento práctico del profesor. Surge en la acción y se proyecta en la acción. Las acciones didácticas son acciones de conocimiento; así pues, viene a decir, mezclamos acción con conocimiento y conocimiento con acción. Ambos están unidos en el actor y nuestro informe de ambos conceptos es sobre un actor. De ahí, -siguen los autores- nuestro término de conocimiento práctico personal.

Estos autores proponen el método de las «*unidades narrativas*» para el estudio del pensamiento práctico de los profesores. Son términos para añadir un significado especial al término más general e indiferenciado de «*experiencia*». Experiencia de vida más o menos indiferenciada.

«La unidad narrativa es un continuo dentro de la experiencia de la persona que hace significativas las experiencias vitales a través de la unidad que logran para la persona. Lo que para nosotros significa unidad es una unión en una persona particular en un tiempo y espacio particulares de todo lo que ha sido y ha experimentado en el pasado y el pasado de la tradición que ayuda a conformarla» (Connelly y Clandinin, 1985, 198).

Los trabajos de estos autores han familiarizado el uso de la «*imagen*» y la «*metáfora*» como constructos para comprender el conocimiento práctico personal de los profesores. Clandinin y Connelly (1985) describen el conocimiento práctico de los profesores en términos de imágenes como poderosas metáforas con asociaciones afectivas y morales. En este sentido la imagen es una forma de conceptualizar lo que la enseñanza podría ser. Sugieren que los profesores poseen ciertas imágenes clave extraídas de sus experiencias pasadas, con carga emocional, y que actúan como poderosas metáforas en el pensamiento del profesor, con considerable influencia sobre su práctica escolar (una profesora de preescolar con la imagen de «*la clase como la casa*» que influye en cómo ella se relaciona con los niños, organiza la clase y el currículum, y las expectativas que mantiene sobre el comportamiento de los alumnos).

Desde esta perspectiva, el término «imagen» se usa con frecuencia para describir el conocimiento práctico de los profesores. Las imágenes son un componente del conocimiento práctico personal; una clase de conocimiento incorporado a la persona y conectado con el pasado, presente y futuro de la misma. La imagen viene a ser como una forma sumativa de experiencia; como el modo en que la persona acumula experiencia de forma efectiva y significativa para hacer frente a sus situaciones prácticas.

La voz *metáfora* como herramienta de comunicación y como vehículo para la comprensión del lenguaje de la práctica se está popularizando en ciertos círculos de investigación. El término metáfora que procede del griego «llevar a través de», proporciona una vía de extracción de ideas y comprensiones de un contexto a otro, de modo que ambos, ideas y contexto, se transformen en el proceso. El uso de las metáforas en el análisis de la enseñanza puede dar significado personal a los aspectos eludidos de la práctica escolar. Pueden ser poderosas herramientas para la autocomprensión y comunicación sobre la práctica.

Es importante señalar que el potencial de la imagen y la metáfora como vehículos para el insight personal y profesional no puede ser totalmente realizado sin un compromiso personal y una continua reflexión, discusión y análisis. Los trabajos de Clandinin y Connelly intentan demostrar cómo los profesores mediante la reconstrucción y el redescubrimiento del significado pueden ganar insight sobre su práctica. El significado se reconstruye mediante la reconstrucción de la experiencia. El conocimiento inherente a la práctica profesional necesita explicitarse, validarse, respetarse y apoyarse. Los profesores necesitan valoración, apoyo y respeto.

Una idea más reciente de estos autores (1988) es el poder que atribuyen al «diálogo» como herramienta para la autoeficacia: al papel que juega el «otro» en el proceso de reconstrucción del significado. Animam a los profesores a participar en el diálogo reflexivo. La reflexión independiente sobre la propia práctica puede ser elicitadora y hasta emancipadora, pero el potencial del conocimiento personal se realiza de manera más completa cuando los prácticos dialogan con otros sobre sus reflexiones. «Llegamos a ser lo que somos mediante la conversación con otros (...) somos creados mediante la continua comunicación con otros».

c) Metáforas de los profesores y conocimiento práctico

Los supuestos que fundamentan los estudios de los profesores Hugh Munby y Tom Russell (1986, 1989) se apoyan en la tesis schöniana de la epistemología de la práctica: la reflexión-en-la-acción. Estudian de forma especial las nociones de conocimiento no-proposicional (conocimiento no fácilmente expresable en reglas, máximas o principios prescriptivos). Sus investigaciones aplican la reflexión-en-la-acción como vía para estudiar el desarrollo del conocimiento profesional y el problema de cómo los profesores adquieren el conocimiento de la práctica. Estudian el papel que juegan las metáforas en la explicación del conocimiento práctico de los profesores. Investigan cómo los profesores aprenden a enseñar «a través de la experiencia». Toman en serio la diferencia entre «tener una experiencia» y «la forma en que la experiencia es vivida».

El pensamiento de los profesores se hace más explícito al hablar de su enseñanza; el lenguaje que utilizan es fluido y versátil. Se hacen preguntas como estas:

1. ¿Qué predispone a algunos profesores a ser más abiertos que otros, a reestructurar los «puzzles» que surgen en su propio trabajo, y cómo su predisposición cambia con la experiencia? ¿Cómo las metáforas dominantes restringen o contribuyen a tal reflexión-en-la-acción y al cambio?
2. ¿Qué experiencias llevan a los profesores a dar sentido a su propia enseñanza y a utilizar el conocimiento teórico?
3. ¿Qué rasgos de la práctica profesional hacen embarazosa la tarea al profesor?, ¿qué es lo que genera cambios y modificaciones en las prácticas de los profesores? y, ¿qué cambios en el lenguaje acompaña los cambios en la enseñanza?
4. ¿Cuál es el papel del lenguaje (especialmente las metáforas) en el desarrollo del conocimiento profesional cuando los profesores cambian sus prácticas? ¿Cómo las metáforas evolucionan cuando los profesores ganan experiencia en su enseñanza? (Munby, 1989, 8).

Munby (1987) desarrolla una línea de investigación genuina y altamente prometedora como es el estudio de las metáforas que utilizan los profesores para describir su trabajo profesional. Su investigación trata de alumbrar las creencias y los principios que guían la enseñanza de trece profesores en los inicios de su vida profesional. Todas las metáforas que utilizaron los profesores fueron de carácter ontológico -entendían las experiencias en términos objeto y sustancia-, (ejemplos: «los niños no prestan atención», «les van a dar buenas notas»). Munby pudo categorizar las metáforas y agruparlas. Cuatro metáforas fueron especialmente relevantes:

- La noción de movimiento en el lenguaje («hay que escribir más deprisa»...),
- la metáfora del conducto (la comunicación como transferencia de información de un lado a otro a lo largo de un conducto: «me dio una respuesta errónea»),
- las dos restantes se refieren al contenido de la lección como algo que hay que «cubrir» («está intentando abarcar demasiado») o que se basa en una secuencia de pasos («me estoy apoyando en esta teoría para construir el programa»), (en Villar, Angulo, 1988).

Para Pérez y Gimeno (1988) la primera virtud de esta perspectiva sobre el pensamiento del profesor «es evidenciar la necesidad de que, al reflexionar sobre la acción concreta, el profesor descubre el pensamiento práctico que en ella se expresa, el sustrato ideológico profesional que determina la lógica y el sentido de la actuación docente. Solamente así, observando y reflexionando sobre la práctica, pueden descubrirse las verdaderas raíces y características del conocimiento que realmente condicionan la acción. Lo que el profesor realmente conoce sobre el quehacer de sus profesión está en el hacer, no sólo en el conocimiento explícito que acompaña la práctica. El saber tácito y prearticulado (Polany, 1958) que se adquiere en la experiencia cotidiana precede a la reflexión y al pensamiento sistemático sobre dicho saber» (Pérez y Gimeno, 1988).

c) Perspectiva del conocimiento base

Shulman y sus colegas han elaborado una teoría de la estructura del *conocimiento base profesional para la enseñanza* que la componen siete elementos (conjuntos de esquemas cognitivos); estos conocimientos son: *del contenido de la materia, de contenido pedagógico, del contexto, del currículum, de los alumnos, de los fines, objetivos y propósitos educativos y conocimiento pedagógico general* (Wilson et al., 1987).

En la investigación sobre la naturaleza del conocimiento que caracteriza la profesión docente, Shulman y Sykes (1986) han señalado en qué consiste dicho conocimiento.

«...cuerpo de comprensión y destreza, de disposiciones y valores, de carácter y actuación, que en su conjunto subyacen en la capacidad de enseñar. La base de conocimiento está definida por la comunidad de educadores, como texto copioso. Juzgan que esos conocimientos y destrezas son necesarios para los profesores porque contribuyen a mejorar la calidad de la actuación docente en la clase, contribuyen a mejorar la adecuación con la que los profesores representan sus funciones profesionales fuera de clase, hacen posible la participación en las reformas educativas necesarias dentro y fuera de las escuelas, y establecen los fundamentos para el desarrollo personal y profesional permanente por los individuos después de que han tenido las experiencias de formación inicial» (cit. por Villar Angulo, 1988, 154).

Dentro de la estructura que conforma el *conocimiento base*, el componente de *contenido pedagógico* es el más afín con el conocimiento profesional. Consiste en la comprensión de cómo representar los tópicos específicos de la materia y los temas en las formas apropiadas para que las diversas habilidades e intereses de los que aprenden. Dicho conocimiento incluye la mayoría de tópicos a enseñar en una materia, las formas más útiles de representar las ideas: analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, en una palabra, la forma de representar la materia de forma comprensible para los estudiantes. Incluye, también, la comprensión de lo que hace que el aprendizaje de los tópicos sea fácil o difícil, como las concepciones y preconcepciones que los alumnos de diferentes edades y preparación traen consigo al aprender. El conocimiento de contenido pedagógico es una clase de conocimiento específico de la profesión docente. Su dominio es lo que distingue a los profesores de los otros especialistas, como el matemático, el científico o el investigador, etc.

Pero el conocimiento de tipo pedagógico no es simplemente un repertorio de las múltiples representaciones del contenido. Es un conocimiento que sobre todo se caracteriza por una forma de pensar, una destreza cognitiva denominada *razonamiento pedagógico*, que facilita la generación de las transformaciones cognitivas. Es de tipo estratégico, imaginativo y se fundamenta en el propio conocimiento, de los alumnos y de la materia (Feiman-Nemser y Buchmann, 1987).

El «*razonamiento pedagógico*» es un elemento crucial en esta concepción de la enseñanza. Shulman (1987) define el razonamiento pedagógico como «el proceso que transforma el conocimiento de contenido en formas que son pedagógicamente poderosas y que se adaptan a las singularidades cognoscitivas y de preparación de los estudiantes» (p. 15). El razonamiento pedagógico incluye la identificación y selección de estrategias para la representación de las ideas clave de la lección y la adaptación de las mismas a las características de los que aprenden. Como el contenido pedagógico, el razonamiento pedagógico es único de la profesión de enseñanza y está relativamente poco desarrollado en los profesores novicios (Eisenhart y Borko, 1991).

Shulman aboga por la creación de un «conocimiento base» profesional para utilizarlo en la reforma de la enseñanza y en la formación del profesorado. Presenta una estrategia o modelo de «razonamiento pedagógico y acción» basado en seis complejos procesos de enseñanza, y propone la creación de un Consejo Nacional para determinar la habilidad de los profesores en la adquisición de dichos procesos.

Un modelo de razonamiento y acción pedagógicas

Compresión

De propósitos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.

Transformación

Preparación: Interpretación y análisis de textos críticos, estructuración y segmentación, desarrollo de un repertorio curricular, y clarificación de propósitos.

Representación: Uso de un repertorio de representación que incluya analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc.

Selección: Elegir entre un repertorio instruccional un modo de enseñanza, organización, gestión y agenda.

Adaptación a las características de los alumnos: Consideración de las concepciones, preconcepciones, deformaciones conceptuales y dificultades, lenguaje, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, habilidad, aptitud, intereses, autoconcepto y atención.

Instrucción

Gestión, presentaciones, interacciones, trabajo de grupo, disciplina, humor, interrogación y otros aspectos de enseñanza activa, instrucción por descubrimiento o indagación, y formas observables de enseñanza.

Evaluación

Control de la comprensión del alumno durante la enseñanza interactiva.
Probar la comprensión del alumno al final de las lecciones o unidades.
Evaluar la ejecución propia de uno, y el ajuste a las experiencias.

Reflexión

Revisar, reconstruir, volver a realizar y evaluar críticamente la ejecución de uno y la de la clase, y fundamentar las explicaciones en la evidencia.

Nuevas comprensiones

De propósitos, materia, alumnos, enseñanza, y de uno mismo (self).
Consolidación de nuevas comprensiones y aprendizajes de la experiencia.

Tabla 6.1. Modelo de razonamiento y acción pedagógica (Shulman, 1987, 15).

El modelo describe el proceso del razonamiento y acción pedagógicas a través de seis elementos comunes del acto de enseñar: *Comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión* (ver figura 6.1).

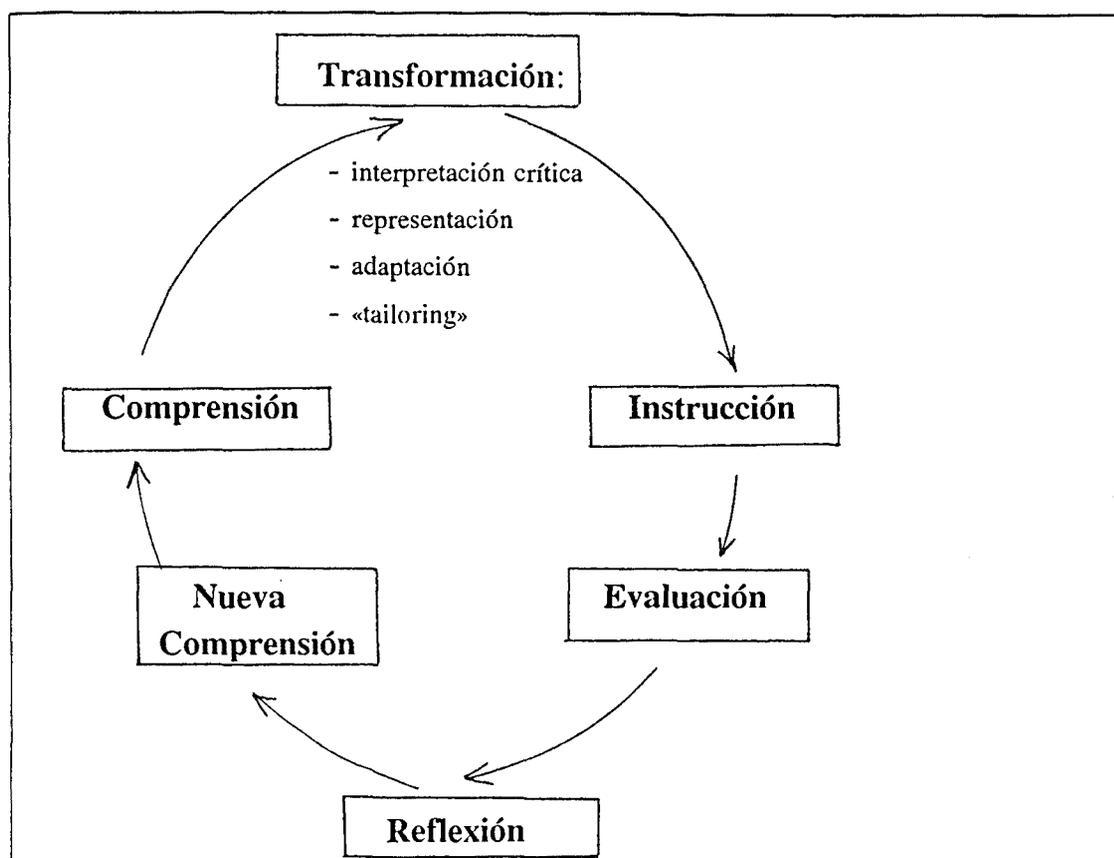


Figura 6.1. Modelo de razonamiento pedagógico (Shulman, 1987).

Shulman (1986) defiende que un «análisis conceptual del conocimiento para los profesores debería necesariamente basarse en un marco que explicara tanto los dominios y categorías del conocimiento del profesor como las formas de representación de dicho conocimiento» (p. 10). Clasifica las formas de conocimiento en tres categorías: *proposicional*, *de casos* y *estratégica*. El conocimiento *proposicional* incluye tres subtipos de conocimiento: *principios* (ejemplo: «...en los grupos de lectura de primer grado se consigue un logro mayor en turnos ordenados que en turnos aleatorios»); *máximas* (ejemplo: «Nunca sonreír antes de Navidad»); y *normas* (ejemplo: «No se debería ridiculizar a los niños delante de sus compañeros»). Estos conocimientos proceden de diferentes fuentes: de las disciplinas empíricas y filosóficas, de la experiencia práctica y del razonamiento moral y ético.

d) Perspectiva de los «argumentos prácticos»

Fenstermacher (1986), el creador de esta perspectiva, usa la idea de «razonamiento práctico» en un esfuerzo por determinar las capacidades necesarias para el logro de una instrucción que tenga éxito. El «razonamiento práctico» es el método para transformar lo que empíricamente se conoce y se entiende en la práctica.

El concepto *argumento práctico* es un enfoque atractivo para tratar el problema de la relación entre la investigación y la práctica, porque: (1) permite un amplio abanico de programas de investigación científica; (2) evoca una concepción del práctico más como un agente pensador y complejo que como un autómeta que simplemente aplica los resultados de la investigación; y (3) permite concebir una enseñanza y formación del profesor que hace uso de las teorías de la educación. Esta perspectiva sugiere que las percepciones de los profesores de la situación instruccional, de los principios de la práctica, y del sentido de los resultados deseables influyen en la toma de decisiones y en las acciones pedagógicas (Morine-Dershimer, 1991).

Fenstermacher (1989) sostiene que la investigación es beneficiosa para el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos de los profesores. La relevancia de la investigación viene determinada por su vinculación y utilidad para influir en las *argumentaciones prácticas*. El valor de la investigación para la práctica educativa recae en la ayuda que proporciona para identificar lo que se requiere para cambiar el valor de verdad de las premisas del razonamiento práctico en la mente de los profesores, para completar o modificar esas premisas, o para introducir una premisa totalmente nueva. La investigación influye sobre la práctica cuando altera la verdad o la falsedad de las creencias que el profesor tiene, cuando cambia la naturaleza de esas creencias y cuando añade creencias nuevas (p. 165).

Educar a un ser humano, en opinión de Fenstermacher, consiste en proporcionar los medios para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar su conocimiento y comprensión, a la vez que le capacitan para una acción autónoma y auténtica, y para percibir su situación en la historia. Consiste, en suma, en proporcionar los medios para llegar al conocimiento y la comprensión.

De los planteamientos anteriores se deduce que los formadores de profesores deberían ayudar a los futuros profesores a identificar y clarificar sus *razonamientos prácticos*, y a evaluar la influencia de la evidencia de la investigación sobre las premisas de esos razonamientos. Los profesores que enseñan de este modo son a su vez estudiantes que aprenden de la enseñanza. La formación inicial debería proporcionar a los futuros profesores los medios para estructurar sus experiencias, con la finalidad de incrementar sus comprensiones, conocimiento, creencias razonadas, autonomía, autenticidad, etc. En el caso concreto de los profesores consistirá en facilitarles los medios para reestructurar los *razonamientos prácticos* que informan sus actos. Veamos un ejemplo de argumento práctico:

1. Saber leer es sumamente importante para los niños
2. Es mejor que los niños que no saben leer empiecen por la cartilla.
3. Todos los que todavía no saben leer estudiarán las cartillas al mismo ritmo (la importancia de aprender a leer justifica esta estandarización).
4. Es más probable que los alumnos lleguen a dominar los mecanismos de la lectura leyendo las cartillas en grupo y en alto: además, se harán lecturas individuales nombrándolos al azar.
5. He sido designado profesor de un grupo que todavía no lee.

Acción: estoy distribuyendo las cartillas y preparando la clase para que todos lean en voz alta (Fenstermacher, 1989, 172).

La posición de Fenstermacher es bastante diferente de la de Schön; arguye que el pensamiento de los profesores se apoya en los «argumentos prácticos» que contienen premisas que se basan en la información de la investigación. Su propuesta señala que podrían funcionar normalmente como proyectos analíticos en un practicum reflexivo, y podrían asistir a los profesores a pensar sobre su enseñanza (Munby, 1989). El autor sostiene que formar un profesor no consiste en inculcarle una base de conocimientos en forma de una serie específica de habilidades y capacidades docentes. Formar un profesor consiste, sobre todo, en establecer las premisas sobre las que éste debe basar el *razonamiento práctico* acerca de la enseñanza en situaciones específicas. Estas premisas derivan en parte, de las generalizaciones de la investigación empírica de la enseñanza. Las premisas sirven para fundamentar las decisiones, pero no para determinarlas (Shulman, 1989). Defiende los argumentos prácticos como un camino para

comprender la conexión entre la investigación y la práctica; como un excelente artefacto para ayudar a los profesores a convertirse en prácticos reflexivos.

Queremos terminar este apartado recogiendo la opinión de Morine-Dersheimer (1991), para nosotros clarificadora, cuando señala que si bien es cierto que existen diferencias sustantivas entre estas perspectivas o interpretaciones alternativas del pensamiento del profesor, también es cierto que se dan algunas comunalidades importantes. Las cuatro interpretaciones incluyen información obtenida de la experiencia práctica en situaciones de clase como una forma básica de conocimiento acumulado por el profesor. Todos los enfoques sugieren que el conocimiento profesional es adquirido a través de un proceso de transformación y reestructuración de la información disponible. Se centran en los procedimientos que utiliza el pensamiento del profesor para conducir la acción. Las cuatro orientaciones indican que el pensamiento profesional conduce las acciones que idealmente contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, todas las perspectivas coinciden en enfatizar la importancia que tiene que los profesores conozcan los problemas que los alumnos pueden tener al aprender o comprender la materia (Morine-Dersheimer, 1991).

Además de las perspectivas señaladas más arriba, propuestas por Morine-Dersheimer, después de haber revisado la literatura sobre el tema, nos ha parecido que quedarían incompletas sin exponer las perspectivas desarrolladas por Schwab y Doyle, dada su rica aportación al campo de la investigación del pensamiento y formación del profesor. Nos referimos a la teoría del *lenguaje práctico* de Schwab y a la teoría del *conocimiento de la clase* de Doyle.

e) Perspectiva del lenguaje práctico

La propuesta de Schwab, expresada en una serie de artículos (1974; 1978; 1983), sostiene la tesis que defiende que el modo más adecuado de tratar los problemas del currículum (enseñanza), y de resolverlos, no es mediante el uso de teorías, sino mediante la práctica.

Según Schwab (1978), todos los problemas del campo del currículum proceden de haber pretendido elaborar los currícula como deducción de los principios teóricos de unas u otras disciplinas. «Las teorías del currículum, de la enseñanza

y del aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos, de tiempo, de lugar, de personas y de circunstancias» (p. 322). La teoría se muestra inútil para tratar el problema del currículum, un problema práctico, ya que proporciona visiones desintegradas, parciales y abstractas para aplicar a realidades que son concretas, integradas y orgánicas.

El método práctico para la solución de los problemas del currículum que propone Schwab (1974) es la *deliberación*. Ésta no es un procedimiento lineal, sino transaccional, que pretende descubrir los problemas y la solución que cabe darles en función de los deseos y valores de las personas implicadas en los mismos. «La deliberación es una actividad compleja y ardua; que trata tanto los fines como los medios, y los encara como si se determinaran mutuamente. La deliberación trata de identificar qué hechos pueden ser importantes y significativos en un caso concreto, tratando de hallar los desiderata del caso y crear soluciones alternativas. Se esfuerza por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones en el caso que las consecuencias afecten a los desiderata. Deliberar, pues, consiste en sopesar las alternativas, sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor» (p. 34). Schwab propone que la elaboración del currículum debe tener presente la consideración de cuatro tópicos: el alumno, el profesor, el contexto y la materia que se enseña. Estos cuatro tópicos constituyen las fuentes de decisión del currículum, debiendo tener todas igual alcance.

Finalmente, Schwab considera que la naturaleza de la enseñanza es problemática, y, por lo tanto, conflictiva y cargada de valor; y propone como vía de solución la estrategia de la deliberación, no tanto para construir teoría, sino como resolución de los problemas. «La razón de estudiar el currículum y teorizar sobre él es mejorar la práctica (...). Las teorías del currículum son teorías sobre cómo resolver los problemas del currículum» (Reid, 1979, p. 188).

f) Perspectiva del conocimiento de la clase

La propuesta de Doyle (1983) del *conocimiento de la clase*, tiene como foco el estudio de la complejidad de la enseñanza interactiva y el pensamiento-en-la-

acción. La investigación sobre el conocimiento de la clase se fundamenta en el supuesto de que, si bien existe variación entre las clases, los profesores y los alumnos, es posible codificar, en un sentido general, el conocimiento que los profesores utilizan para «navegar» en las situaciones del aula (Carter y Doyle, 1987).

Este supuesto se basa en dos perspectivas: (a) la ecológica que se centra en las demandas de los ambientes y su impacto en el pensamiento y acción de los sujetos, y (b) en el enfoque de los esquemas teóricos para organizar el conocimiento y los procesos cognitivos por los que el conocimiento se vincula a los continuos sucesos ambientales.

El conocimiento de la clase sería el resultado de la interacción entre las estructuras situacionales por una parte, y las estructuras cognitivas de los sujetos por otra. Es por tanto un conocimiento situacional y fundamentado en la experiencia común de los acontecimientos de la clase.

Para Doyle (1983), la *tarea* es el constructo central de estudio del conocimiento de la clase; el estudio de tareas de enseñanza como: (a) crear y sostener el orden en la clase (sistemas de trabajo, reglas, procedimientos), y (b) mover a los alumnos a través del currículum. Los estudios sobre el *conocimiento de la clase* de los profesores, al centrarse en el análisis de las tareas de enseñanza para ver cómo las situaciones y el pensamiento interactúan, proporcionan una rica fuente para los estudios curriculares de la formación del profesor. Doyle (1977) estudió los procesos por los cuales los estudiantes de magisterio se adaptaban a los múltiples, simultáneos, inmediatos e impredecibles ambientes de clase.

Para Doyle (1979b) el conocimiento de la clase que construye el profesor es resultado de la elaboración mental que éste hace de la experiencia que vive. Esta experiencia se ordena formando esquemas que reflejan la estructura de los sucesos de la clase. Los esquemas de la clase le permiten al profesor entender el ambiente, es decir, reconocer e interpretar sucesos y predecir estados posibles y reacciones de la actividad (Contreras, 1987).

Criterios de adecuación de las perspectivas

Valli y Tom (1988) proponen un conjunto de criterios para evaluar y comparar las distintas concepciones y perspectivas del conocimiento base en la formación del profesor. Estos criterios de adecuación tienen como finalidad elaborar un marco que ayude a los profesores en formación y en activo a llevar el conocimiento base a la práctica. Contar con un marco adecuado puede facilitar la mejora de la práctica.

Un marco o propuesta de conocimiento base para la enseñanza debe integrar cinco características para que informe adecuadamente la práctica y la formación del profesor. Estas características se denominan *criterios de adecuación* y deben reunir los siguientes requisitos: (a) incluir conocimiento derivado de todas las tradiciones académicas relevantes; (b) presentar puntos de vista alternativos sobre la enseñanza y la escuela; (c) mostrar las relaciones entre los aspectos técnicos y normativos de la enseñanza, (d) ser útil y accesible a los prácticos; y (e) fomentar la reflexión práctica. Estos criterios son: academicidad, multiplicidad, relacionalidad, utilidad y reflexividad (Valli y Tom, 1988, 5-6).

APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

En este apartado recogemos algunas ideas sobre el aprendizaje del conocimiento profesional o «cómo se aprende a enseñar», y hacemos una descripción de los procesos de socialización del profesor. Los procesos de socialización tienen una importancia decisiva en la profesionalización de los docentes, y sin embargo, no se les presta suficiente atención en la formación del profesorado. Para Calderhead (1988a), cómo los profesores aprenden a enseñar, la naturaleza de ese aprendizaje, cómo se desarrolla y cómo está influido por el contexto en que los profesores trabajan, son importantes cuestiones a investigar en orden a mejorar la formación del profesor.

El mismo autor señala algunos aspectos sobre el «aprender a enseñar» que dado su interés resumimos en los párrafos que siguen:

a) El conocimiento práctico de los profesores puede ser cualitativamente diferente del conocimiento académico, siendo adquirido principalmente con el fin de guiar

la práctica más que como comprensión de eventos, si bien los dos pueden, en ocasiones, relacionarse.

b) Separar la teoría y la práctica es una falsa dicotomía. La teoría está implícita en la práctica y en continua interacción entre sí, de ahí que no se trata de implementar la teoría en la práctica. Con la ayuda de otras personas -colegas, facilitadores, formadores experimentados, etc.-, los profesores, cuando adquieren el dominio de aprender a enseñar pueden comenzar a identificar la teoría que está implícita en su acción, compararla con otra teoría y así empezar la evaluación de su práctica, considerando direcciones alternativas en las que podría desarrollarse. La teoría puede proporcionar el marco analítico y conceptual para pensar sobre la práctica, mientras que ésta puede facilitar la oportunidad para probar y asimilar la teoría.

c) La práctica educativa es el elemento clave de partida para aprender a enseñar, en el sentido de proporcionar modelos a imitar. Los profesores precisan conocimiento e imágenes de enseñanza antes de empezar a experimentar, analizar y evaluar su práctica. La amplia experiencia de trabajo y observación con profesores puede proporcionar la base esencial para cualquier intento que pretenda desarrollar la formación reflexiva del profesor.

d) La formación reflexiva del profesor se ha argumentado bajo varios supuestos: que posibilita el desarrollo profesional autodirigido, que facilita la vinculación de la teoría con la práctica, que ayuda a explicar la pericia de los profesores y los expone a la evaluación crítica, y que los capacita para asumir un papel más activo en su propia responsabilidad profesional.

e) Los cursos de formación están más orientados a certificar unos estudios que a desarrollar un aprendizaje profesional genuino.

f) Si los profesores no sienten que tienen el control de los eventos de la clase y el control de su propia práctica, no se incorporarán a los procesos de análisis, reflexión y experimentación que generan el cambio y la mejora de la enseñanza (Calderhead, 1988a p.).

Socialización del profesor

Para desarrollar este apartado hemos utilizado como fuentes los trabajos de los profesores Pérez y Gimeno, 1988; Zeichner, 1988; Zeichner y Gore, 1990. Los párrafos que siguen son una recopilación de las ideas vertidas en dichos trabajos.

El término *socialización* tal como se usa en el ámbito de la investigación sobre el profesor es relativamente nuevo. Los autores señalan que el término surgió al mismo tiempo en la sociología, la antropología y la psicología. La investigación de la socialización del profesor es un campo de estudio que busca comprender los procesos por los que los individuos llegan a participar como miembros de la comunidad de profesores (Zeichner y Gore, 1990, 329).

Pérez y Gimeno (1988) entienden la socialización como el «proceso de intercambio cotidiano con el medio profesional, mediante el cual adquiere progresivamente el pesamiento personal práctico que determina su conducta docente» (p. 57). Los procesos sociales implicados en la formación vienen determinados por la estructura social. El tema de la socialización del profesor es un tema mucho más amplio que el de las relaciones entre los individuos e instituciones. El estudio de la socialización de los profesores trata de conocer los procesos a través de los cuales la sociedad socializa al individuo.

El conocimiento profesional que desarrolla un profesor no es ajeno al contexto institucional en el que se ha formado como profesional y en el que ejerce su docencia (Zeichner y Tabachnick, 1985; Zeichner et al., 1987). Lo que quiere decir que los profesores han sufrido una especie de socialización epistemológica, por la que han aprendido que el conocimiento que poseen está mediado por la experiencia y es de rango inferior al conocimiento legitimado en los círculos académicos (Elbaz, 1983, 13).

Para Zeichner y Gore (1990) en la investigación sobre la socialización del profesor existen tres tradiciones intelectuales que pueden ser identificadas como *funcionalista*, *interpretativa* y *crítica*. Cada una de dichas orientaciones se caracteriza por una determinada orientación teórica que modela las cuestiones que se plantean, la manera de conducir la investigación y la interpretación de los datos.

a) Tradición funcionalista

Es la tradición más antigua y penetrante; tiene sus raíces en la tradición de la filosofía positivista que surge en Francia (Comte, 1853; Durkheim, 1938). Asume el supuesto de que en los procesos de socialización del hombre como individuo o como profesional, las instancias externas y las instituciones sociales ejercen un influjo determinante, limitándose el hombre a reaccionar para adaptarse mejor a las posibilidades ofrecidas por el escenario en el que vive.

La explicación de los procesos de socialización del profesor se apoya en los siguientes principios:

1) *Las experiencias tempranas como alumno.* La idea de que los alumnos llegan a la escuela de formación con ideas, conocimiento y creencias construidas previamente, y con ciertas capacidades adquiridas a través de experiencias previas que condicionan la forma de interpretar y hacer uso de la nueva información. Es una socialización que conforma el pensamiento práctico.

2) *La influencia de las personas con capacidad de evaluación del ejercicio profesional.* Los tutores, inspectores o supervisores juegan un papel importante no sólo porque manifiestan un dominio sobre las situaciones conflictivas del aula, que el novicio desea adquirir, sino fundamentalmente porque son personas con un papel de autoridad y responsabilidad sobre sus actuaciones, con capacidad de evaluar y sancionar. El futuro profesor no es una «tabula rasa» hasta que se matricula, sino que las principales influencias socializadoras tienen lugar en un momento previo a la experiencia de la preparación formal.

3) *La influencia de los compañeros.* Los compañeros son portadores de una cultura profesional que se extiende como denominador común de la práctica de la mayoría de los profesores, y que, al prolongarse en las sucesivas generaciones, configura las señas de identidad de la profesión docente.

4) *Los alumnos como agentes socializadores.* Los alumnos asimilan y reproducen la cultura de la escuela, se instalan en los comportamientos generados o exigidos por ella, y esperan y demandan de los profesores conductas compatibles con los esquemas aprendidos. Los alumnos se convierten en poderosos agentes que condicionan el comportamiento del profesor.

5) *La subcultura de los profesores y la escuela como estructura burocrática.* La socialización del profesor es un proceso lento de asimilación de las creencias y prácticas específicamente asociadas con la vida burocrática de la escuela y la subcultura profesional que se genera dentro de ella.

6) *Escasa consideración de los programas formales en la formación inicial y permanente del profesorado,* reflejo del desprecio que los profesores tienen de las teorías educativas como cuerpos de conocimiento sistemáticos y coherentes aplicables a la resolución de problemas reales. La educación formal del profesor en las instituciones universitarias tiene escaso influjo en las creencias y comportamientos asimilados a lo largo de la experiencia personal.

b) Tradición interpretativa

Esta tradición hunde sus raíces en la escuela idealista alemana de pensamiento social (Dilthey, 1976; Husserl, 1929; Weber, 1947). Desafía la validez de los supuestos ontológicos del funcionalismo. En la tradición interpretativa coexisten varias escuelas de pensamiento, tales como: la hermenéutica (Gadamer, 1975), la fenomenología (Husserl, 1929), y la etnometodología (Garfinkel, 1967). Tienen en común el esfuerzo por comprender la naturaleza fundamental del mundo social en el ámbito de la experiencia subjetiva. Los enfoques interpretativos buscan la explicación «dentro de la realidad de la conciencia del individuo y de la subjetividad, dentro del marco de referencia del participante como opuesto a la de observador de la acción» (Burrell y Morgan, 1979, en Zeichner y Gore, 1990, 330).

c) Tradición crítica o dialéctica

El tradición crítica abarca varias escuelas de pensamiento incluyendo las que proceden del marxismo y de la filosofía de la Escuela de Francfort. Los planteamientos que sostiene difieren de los supuestos de las tradiciones anteriores. El desarrollo del hombre es considerado como un intercambio constructivo entre los patrones y esquemas de pensamiento y acción, y las condiciones del medio social donde el hombre vive. Los importantes influjos del medio no son determinantes, puesto que el individuo mediatiza su incidencia al

interpretar subjetivamente la realidad en que vive. El hombre, a la vez que agente y receptor, es factor y producto, causa y efecto del medio en que vive.

Concibe la socialización como un largo proceso que implica un permanente intercambio y equilibrio entre elecciones y limitaciones en la actividad intencional del profesor dentro de la estructura social de la escuela. En este sentido, Lacey (1977) desarrolló el concepto de *estrategia social* como conjunto coordinado de sistemas de ideas-acciones, para analizar las repuestas de los profesores. (respuestas de sumisión estratégica, de adaptación internalizada, de redefinición estratégica), (en Pérez y Gimeno 1988).

INVESTIGACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

La frase «aprender a enseñar» podría sugerir que llegar a ser un profesor implica complejos cambios y desarrollo personal no sólo en el comportamiento, sino también en el conocimiento y actitudes, y que tales cambios ocurren en el marco de un poderoso «contexto ideológico». Aprender a enseñar exige adquirir un repertorio de comportamientos pedagógicos, pero también requiere el desarrollo de formas de pensamiento sobre los alumnos, el currículum y la tarea de enseñar, resolver ciertos compromisos y creencias sobre la enseñanza y sobre el propio papel de uno mismo como profesor; requiere adquirir conocimiento relacionado con la tarea de enseñar, e interactuar con las presiones que la escuela y el contexto educativo generan sobre el trabajo del profesor (Calderhead, 1990).

En la actualidad no disponemos de un «marco conceptual» que tenga en cuenta las diferentes áreas del desarrollo profesional, que nos aporte una perspectiva general de los complejos procesos e interacciones que conforman el desarrollo profesional. La investigación sobre este ámbito, por lo general, se presenta fragmentada. De ahí que tenga lugar un abanico de investigaciones tan diversas como: las teorías de los profesores en ejercicio y los profesores estudiantes (Munby, 1982), el conocimiento base de los profesores (Leinhardt y Greeno, 1986; Berliner, 1987) la interacción en el aula (Wragg, 1984), la socialización (Lacey, 1977; Tabachnick y Zeichner, 1984), los intereses de los profesores estudiantes (Fuller y Bown, 1975), la planificación de los profesores y la resolución de los problemas (Borko et al., 1988; Clark y Yinger, 1987), la

aplicación del conocimiento de la materia a la actividad docente (Shulman, 1986; Wilson et al., 1987), (cit. en Calderhead, 1990, 155).

Los estudios sobre el pensamiento del profesor son relativamente recientes dentro del panorama de la investigación educativa. El trabajo de Jackson (1968), «*La vida en las aulas*», fue uno de los pioneros en advertir que para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje era necesario conocer el pensamiento del profesor. Señaló que los procesos de enseñanza aprendizaje tienen sus propias características: la complejidad de la vida en el aula; la ambigüedad frecuente de las manifestaciones externas del comportamiento, tanto del profesor como de los alumnos, la incertidumbre de las reacciones de los alumnos a las estrategias didácticas, y la falta de espacio para la reflexión durante la intervención educativa. El pensamiento del profesor condiciona en gran medida su actuación en clase (Pérez y Gimeno, 1988). Su obra reveló una clara intuición de los problemas en que se iba a asentar la investigación. Su aportación más significativa radica en haber conceptualizado las diferentes tareas y fases de la enseñanza.

En los años 70 arrecian las críticas a los enfoques de investigación de corte conductista, tanto en el ámbito teórico como en el metodológico (Gimeno y Pérez Gómez, 1983) con el consiguiente desplazamiento del paradigma proceso-producto. Por otra parte, la psicología de la información va ganando terreno y abarcando más espacio; sus objetivos son describir la vida mental de los profesores y comprender y explicar cómo y por qué las actividades de su vida profesional se desarrollaban de una manera u otra. En la reunión del NIE (National Institute of Education) en 1974, se sentaron los primeros presupuestos y visiones del profesor como persona que, enfrentada a una situación compleja, crea un modelo simplificado de esa situación y se comporta racionalmente en relación a ese modelo.

Clark y Peterson (1986) han delimitado tres dominios de investigación bajo los que quedan recogidos todos los estudios sobre este campo: a) *planificación* (pensamiento preactivo); b) *pensamiento y decisiones interactivas*, y c) *teorías implícitas y creencias*. Se define la planificación como *todo aquello que un profesor hace y que le ayuda a guiar su acción futura*. No importa si la planificación es *formal*, como la programación hecha por escrito de una unidad temática para una clase, o *informal*, como la reflexión de un profesor en un

momento no especialmente controlado (Clark y Yinger, 1980). La planificación se ha estudiado en dos sentidos: (a) como *actividad práctica* (se examina lo que hace un profesor cuando dice que planifica), y (b) como *proceso psicológico* (se estudian los procesos internos que determinan lo que ocurrirá en el aula o se elabora un marco de referencia para guiar la actuación). La investigación se ha centrado en las decisiones conscientes, entendidas como la *acción deliberada para realizar una acción específica*, reconociendo sus propias limitaciones metodológicas para estudiar decisiones no conscientes. La planificación y la toma de decisiones están guiadas por las teorías implícitas del profesor, las cuales se reflejan en la actuación preactiva e interactiva. Luego, la investigación sobre la planificación y toma de decisiones sólo cobra sentido en relación con el *contexto psicológico* en el que el profesor planifica y decide (Clark y Peterson, 1986).

La investigación del pensamiento y la toma de decisiones del profesor durante la enseñanza interactiva se interesa por cómo y bajo qué condiciones deciden los profesores modificar o abandonar el curso de instrucción en marcha. Intenta comprender qué signos vitales del aula capta y usa el profesor para organizar, guiar y mantener el flujo de actividades (Clark, 1979). Para Wilson et al. (1987) el estudio del conocimiento profesional de los profesores se ha planteado desde variedad de perspectivas; unas exploran las fuentes del conocimiento de los profesores, contrastando el conocimiento obtenido de la experiencia profesional con el adquirido en el periodo de formación del profesor; otras se interesan por los procesos cognitivos que los profesores usan en las etapas pre e interactiva de la instrucción; y otras, a su vez, estudian el pensamiento de los profesores centrándose en el contenido del mismo.

Investigaciones más recientes se han interesado por aspectos diversos del conocimiento de los profesores; han estudiado primordialmente al conocimiento «práctico» o de sentido común (Amarel y Chittenden, 1982; Angus, 1984; Clandinin, 1985; Elbaz, 1983). Al enfatizar lo práctico, y en alguna medida, el conocimiento idiosincrático que los profesores utilizan, estos investigadores presentan una conceptualización del pensamiento del profesor parcial. El conocimiento de los profesores es teórico y práctico en la medida que informa y es informado por la enseñanza: cualquier retrato del conocimiento del profesor debería incluir ambos aspectos (Wilson et al., 1987). Otros estudios se han centrado en tipos concretos de conocimiento o de comportamiento que los profesores desarrollan durante el proceso de formación. Hay investigadores que

han adoptado un enfoque más global para estudiar la enseñanza y la formación del profesor (Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Butt et al., 1986), (en Calderhead, 1990).

Las investigaciones señalan que los profesores son reacios a modificar sus rutinas. Su interés radica en mantener el flujo de actividades, evitando la incertidumbre que producen los cambios. El contraste de experiencias ha sido un elemento importante para analizar las diferencias entre profesores experimentados y noveles.

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

La investigación del pensamiento del profesor puede ser útil para hacer más conscientes a los profesores de su propio pensamiento y de las posibles alternativas educativas (Floden y Feiman-Nemser, 1981), o para estimular su pensamiento. Las dificultades estriban en hacer consciente al profesor de su pensamiento, cuando éste está dominado por creencias y teorías implícitas de difícil acceso a la conciencia del sujeto.

Desde otro contexto, pero con similar preocupación, la de cómo motivar y ayudar a los profesores a adoptar una posición reflexiva sobre su práctica, que les permita tomar conciencia de las teorías implícitas que guían su actuación profesional, Elliott (1976) desarrolló la idea del profesor auto-dirigido (self-monitoring). La autodirección sería el proceso por el que una persona llega a ser consciente de su situación o de su papel como agente de la misma.

Una de las principales consecuencias que puede extraerse de los estudios sobre el pensamiento del profesor para la formación del profesorado es el uso de técnicas y procedimientos por los cuales los profesores explicitan las estrategias y procesos básicos de pensamiento pre e interactivo (Contreras, 1988).

Asimismo, el profesor puede desarrollar formas de explicación de su realidad ideológicamente deformadas y distorsionar la práctica docente. Una práctica de la reflexión que se mueve en la exclusiva confrontación entre el conocimiento poseído 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 trataría,

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 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- (Kemmis, 1985, 153).

Bolster (1983) realizó un análisis de los profesores como «*tomadores de decisiones*» en el aula y concluyó que el conocimiento del profesor normalmente tiene algunas características negativas; en el sentido de que es específico y pragmático, y, en consecuencia, se resiste al cambio. El conocimiento del profesor se apoya en la experiencia individual y se considera válido en cuanto que «funciona» en situaciones prácticas. Por consiguiente, puesto que «funciona» hay poco incentivo al cambio, aún a la luz de evidencias que apoyen ideas o prácticas alternativas (cit. en Pollard y Tann, 1987, 10).

El desarrollo de las investigaciones acerca de cómo se adquiere, configura y usa el conocimiento profesional del profesor, puede proporcionar información para estudiar cuáles son sus estructuras conceptuales más adecuadas para configurar el conocimiento pedagógico, de modo que permita al profesor conectar las intenciones con la acción e integrar las aportaciones de la experiencia al conocimiento previo. Este planteamiento se uniría con el que desde otra línea argumental -el pensamiento curricular- han desarrollado Stenhouse (1980) y Elliott (1983) al proponer entender el currículum como estrategias hipotéticas que permiten llevar a cabo las ideas en la práctica, un marco en el que los profesores pueden desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas con concepciones del conocimiento y aprendizaje, el medio a través del cual los profesores desarrollan sus propias intuiciones y aprenden a traducirlas a la práctica. Contextualizados así los procesos del pensamiento no se convierten en los modelos a proponer para su imitación, sino en el punto de partida para la innovación educativa (Contreras, 1988).

A pesar de su corta existencia, este tipo de investigación aporta algunos resultados o conclusiones que resumimos en los párrafos siguientes:

- El pensamiento de los profesores orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional, existiendo cierto grado de indeterminación que escapa, por ahora al análisis científico.
- Dicho conocimiento se organiza en torno a esquemas de conocimiento (Shavelson, 1986) que abarcan tanto el campo de las creencias y teorías personales como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. Por otro lado, la experiencia profesional condiciona y determina la continua reconstrucción de los mismos. Algunos esquemas suelen tener un carácter tácito, de tal manera que el profesor actúa guiado por ellos pero sin analizarlos y construirlos conscientemente. Los esquemas de conocimiento suelen representarse en el lenguaje y en la mente del profesor mediante imágenes, metáforas (Munby, 1986) y principios prácticos (Clandinin, 1985), (en Porlán, 1988).

Desde una perspectiva de investigación *centrada en la escuela*, Elliott (1980) señala algunos aspectos que pueden propiciar una transformación progresiva de la enseñanza a través del pensamiento del profesor:

- a) Esclarecer las perspectivas educativas (modelos, principios, conocimiento práctico, etc.) de los profesores.
- b) Identificar y describir sus problemas en la acción, especialmente relacionados con las limitaciones impuestas al pensamiento de los alumnos.
- c) Interpretar lo anterior a partir de procesos creativos y rigurosos de triangulación (contraste de datos e interpretaciones desde tres puntos de vista: profesor, alumnos y observador).
- d) Considerar cada situación como un estudio de casos, estableciendo comparaciones entre casos con contextos, ambientes o/y problemas similares. A partir de ahí formular hipótesis generales de referencia.
- f) Avanzar en la construcción, de manera colectiva e interdisciplinar, de una teoría crítica de la enseñanza que, además de ilustrar sobre la complejidad

de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dé cuenta de los factores institucionales, sociales y políticos que los coartan (en Porlán, 1988).

Existen diversas características del conocimiento de los profesores que se podrían apuntar provisionalmente y que se derivan inicialmente de informes analíticos, tanto de los procesos cognitivos humanos y de la enseñanza, como también de los resultados empíricos de la investigación sobre el pensamiento de los profesores. Calderhead (1988c) señala los siguientes:

- 1) El contenido se organiza en estructuras («esquemas»), que facilita la acción profesional.
- 2) Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.
- 3) Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos *prototípicos* que facilitan la identificación de situaciones típicas.
- 4) Las estructuras o esquemas de conocimiento también contienen guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares que guían respuestas típicas a situaciones típicas («rutinas»).
- 5) Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten, en ocasiones, identificar hechos nuevos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
- 6) Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, alumnos, etc.) y éstos se pueden interrelacionar entre sí de muy diversa manera.
- 7) Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionadas con la enseñanza.
- 8) Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias y afectos.

- 9) Los esquemas de los profesores no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores tienen que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo.
- 10) Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar (pp. 28-29).

A lo largo de este capítulo hemos ido viendo cómo es el conocimiento profesional, su conceptualización y clases; las distintas perspectivas sobre la investigación del conocimiento profesional, así como algunas ideas sobre el aprendizaje de dicho conocimiento y sus implicaciones para la formación del profesor. Se hace necesario ahora tratar la formación reflexiva del profesor, aspecto que se aborda en el próximo capítulo.

Capítulo 7

LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESOR

«Reflexión sin acción es verbalismo y acción sin reflexión es activismo»
(P. Freire, 1972, en Smyth, 1991, 291).

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se estudia la naturaleza de la formación reflexiva del profesor, que algunos autores consideran como un nuevo enfoque de formación del profesorado; se describe dicho enfoque y se señalan sus características más significativas, así como sus orígenes, las razones que han propiciado su aparición y los supuestos en los cuales se fundamenta el movimiento reflexivo.

Se hace una amplia exposición de los programas o cursos de orientación reflexiva. Se describe su naturaleza, la relación que tienen con la reflexión y la complejidad y dilemas que plantea su diseño y elaboración. Se relacionan y describen algunos modelos de formación reflexiva como la supervisión clínica y el aprendizaje experiencial; asimismo, se describen algunos ejemplos de modelos reflexivos para formación inicial y para formación permanente (el ALACT, el de Wisconsin, el de Illinois, etc.).

Otro elemento importante del capítulo son las estrategias para la formación reflexiva del profesor. Se destacan las siguientes: seminarios, diarios, estudios de casos, simulación, conferencias de supervisión, actividades prácticas, talleres, autobiografías y relatos de vida, fórum de profesores, estudios etnográficos, etc.

El capítulo también recoge varias recopilaciones de investigaciones sobre los programas reflexivos y señala los principales aspectos en los que se ha centrado la investigación. Se cierra el capítulo relatando las implicaciones que los resultados de las investigaciones tienen para la formación del profesor y haciendo algunas consideraciones finales sobre las mismas.

ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESOR

No cabe duda de que estamos asistiendo al nacimiento para unos (Zeichner, 1983), resurgimiento para otros (Smyth, 1989), de un nuevo enfoque de formación que venimos denominando, en un sentido amplio, como *enfoque reflexivo*. Es un momento en que se está generando un rico y apasionado debate, en el contexto de cultura anglosajona, con miras a precisar el significado de este nuevo modelo de formación, que, en palabras de Smyth (1989), significa que estamos entrando en una trayectoria muy similar al trabajo realizado por J. Dewey (1904/1965) a principios de siglo.

¿Qué condiciones están determinando que esta corriente reflexiva se proyecte de manera tan significativa? ¿Qué razones o supuestos se dan que expliquen el interés por el *enfoque reflexivo* de formación del profesor?. Para contestar estas preguntas tendríamos que examinar con detención los actuales momentos sociohistóricos y considerar en qué medida el énfasis puesto en los enfoques reflexivos representa una respuesta calculada a los puntos de vista dominantes sobre el conocimiento, la escuela y la enseñanza (Smyth, 1989).

De la revisión de la literatura sobre el tema hemos extraído algunas razones, ideas o argumentos que nos pueden clarificar el porqué del interés por la enseñanza reflexiva. Los párrafos siguientes son una muestra de algunos de los argumentos encontrados. Para Smyth (1989) el enfoque reflexivo representa un interesante discurso y un desafío en contra de los puntos de vista de la racionalidad técnica que ha dominado el pensamiento pedagógico. Este cambio por el interés en el pensamiento reflexivo es en parte una reacción contra la visión técnica y simplista de la enseñanza predominante hasta los años 80 (Sparks-Langer et al., 1991). A su vez, políticos y reformadores mentalizados por la tecnología han propagado que nuestros males sociales y económicos se resolverían si teníamos fe en su capacidad para conseguir nuevas y más adecuadas tecnologías. Importantes asuntos sociales se intentan resolver con los supuestos de la epistemología de la racionalidad técnica, como si la ciencia aplicada y sus estrategias tuvieran la eficacia de resolver los complejos asuntos en la forma sugerida. Ante la no resolución de los problemas sociales, se está generando un desencanto por este tipo de mentalidad (Smyth, 1989).

Por otra parte, la mayor parte de informes que han tratado la influencia de los programas de formación del profesorado en la práctica educativa no son optimistas; la mayoría recalcan la escasa incidencia que tienen en la formación de los profesores. Las razones que se alegan son múltiples, entre ellas, como señalan algunos autores, los conocidos fenómenos del shock de la transición y de la socialización; que son programas que no preparan para la profesión, que separan la teoría de la práctica, etc. (Veenman, 1984; Lacey, 1977; Goodman, 1985, Zeichner y Gore, 1990). Todo ello está propiciando el que surjan modelos alternativos y se investigue más sobre la formación del profesorado. Esta idea de la poca influencia de la formación inicial en el aprender a ser profesor, la desarrolla Hutchinson (1986) al señalar que el fracaso de los tres enfoques de formación del profesor (el basado en la disciplina, el basado en el sujeto y el basado en competencias) ha contribuido a mejorar los programas de formación, al apoyar la participación de los prácticos en el análisis crítico y la reflexión sobre la propia práctica en el contexto donde tiene lugar. El examen del papel y naturaleza de los juicios de los prácticos es central en esta tarea. El juicio no es algo que se pueda enseñar y aprender de forma rutinaria, pues implica interpretación, valores, comprensión e interés por actuar de forma consistente y razonable.

Una de las razones del auge del movimiento reflexivo nos la proporciona Zeichner (1983) cuando relata que el interés por solucionar los problemas relativos a la formación del profesor ha propiciado un nuevo modelo de formación en el que la *enseñanza reflexiva* es el principio básico: la formación inicial de los profesores debería desarrollar la capacidad de reflexión de los futuros profesores como herramienta para reflexionar sobre su enseñanza, como medio para dirigir su propio crecimiento personal y desarrollo profesional. El mismo autor concreta la idea al señalar que la pregunta ¿cómo responder a una situación determinada del aula?, se debería relacionar con estas preguntas: ¿por qué se da esta situación? ¿por qué los alumnos actúan como lo hacen? ¿por qué esto hace que me sienta mal?, etc. Es más importante que los profesores examinen el contexto global en que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje (los aspectos morales, éticos y políticos), que los aspectos instrumentales que diariamente se incorporan a su pensamiento y práctica.

Otras de las razones, como indica Roth (1989) y la mayor parte de autores señalan, es sin duda, la honda influencia que los trabajos de Schön (1983, 1987)

han tenido en el movimiento reflexivo. La nueva epistemología de la práctica basada en la reflexión-en-la-acción es esencial para el práctico reflexivo. Los programas de formación orientados a la indagación son determinantes para la preparación de los prácticos reflexivos en contraste con los otros posibles modelos descritos por Zeichner (1983) y que hemos desarrollado en el capítulo 3. Asimismo, un aspecto clave en el marco de la enseñanza reflexiva es la idea que considera la enseñanza como «problemática», tal como lo sugiere Smyth (1984) en este texto: se problematiza la enseñanza «cuando los propios profesores adoptan una actitud reflexiva hacia su enseñanza, cuestionando sus propias prácticas y participando en un proceso que considera problemáticos o cuestionables esos aspectos de la enseñanza generalmente dados por supuestos» (p. 60). La práctica reflexiva no acepta ideas singulares sin cuestionarlas, busca alternativas, además, necesita cierto grado de estructura para mejorar su eficacia (Roth, 1989, 31). Por otra parte, creemos que es válido el argumento de Roth (1989) cuando considera que si bien es una tarea imposible formar a los profesores para cada una de las situaciones con que se pueden encontrar en su vida profesional, no es utópico, sin embargo, pensar que se les pueda formar para reflexionar como profesores sobre sus experiencias y la manera cómo funciona su enseñanza, y a esforzarse por ser conscientes de su propio desarrollo profesional.

A las razones señaladas anteriormente queremos añadir algunas referencias que exponen las ideas de autores considerados autoridades dentro de este ámbito de conocimiento. Veamos algunas:

Para Zeichner (1988) la mejora de los programas de formación del profesor es sin duda un componente importante en cualquier plan para la mejora de la calidad de la enseñanza en un sistema educativo, y los programas orientados a la formación indagadora reúnen esta condición. Para Roth (1989), el enfoque reflexivo de formación del profesor es un proceso de indagación, reflexión, toma de decisiones y dialéctica; es un proceso cíclico en forma de espiral, donde las experiencias y decisiones se van construyendo sobre las anteriores. El práctico reflexivo está siempre en un proceso de continuo desarrollo, está siempre llegando a ser. Stenhouse (1984) señala que el desarrollo profesional del profesor se optimiza mediante un proceso de toma de conciencia y de reflexión sobre su propia práctica, a través del que puede desarrollar/ampliar su comprensión de los procesos educativos, sus criterios y su capacidad para tomar decisiones de forma reflexiva (Stenhouse, 1984). Elliott (1985), por su parte, nos dice que los

profesores que tienen sus propias teorías implícitas sobre los problemas de la enseñanza/aprendizaje llegan a elaborar/interiorizar nuevas teorías a partir de su propia reflexión sobre los problemas de la enseñanza.

No cabe duda que las personas que siempre han creído en la importancia del pensamiento reflexivo y crítico de los profesores están volviendo sobre esta idea con más ahínco y tesón que antes (Beyer, 1987; Carr, 1985a; Carr y Kemmis, 1986; Giroux, 1987; Kemmis, 1985; Smyth, 1987a). Por otra parte, tenemos que considerar las demandas socioeducativas de una sociedad moderna y democrática, como la nuestra, que exigen que los profesores no sólo tengan conocimientos científicos y técnicos sólidos, sino que también estén capacitados para evaluar su propia acción educativa o analizar las necesidades que surjan del aula; de lo que se deduce la necesidad de una formación que capacite a los futuros profesores para ejercer el pensamiento reflexivo y el análisis crítico, trabajar en grupo y saber relacionarse con la comunidad.

Para corroborar la idea anterior del pensamiento crítico, vamos a basarnos exclusivamente en el profesor W. Carr; entre otras razones, porque conocemos mejor su obra y nos une el conocimiento personal. Carr (1985a) sostiene que la formación del profesor requiere un *marco crítico* para que la profesión de la enseñanza pueda ser re-evaluada. Como criterios de formación del profesor señala que ésta debe tener lugar en la escuela, basarse en la práctica y ser controlada por los propios profesores (p. 36). Centrada en la escuela porque sólo en el contexto de la escuela podemos examinar las decisiones y prácticas que, desde la perspectiva del profesor son meramente técnicas, adquieren significación social y cultural. Basada en la práctica por dos razones: primera, porque la educación es una actividad práctica más que teórica y técnica; la práctica educativa sólo puede ser comprendida desde las perspectivas de los prácticos y sólo puede ser críticamente valorada examinándola en la manifestación de perspectivas histórica y socialmente localizadas; segunda, porque las instituciones educativas se construyen, mantienen y transforman por las prácticas que las constituyen. Controlada por el profesor ya que la capacidad de auto-reflexión crítica es algo que cada profesor tiene que adquirir por sí mismo. Nadie puede ser crítico en nombre de otro. La crítica sólo puede emerger por la discusión y el diálogo conducido de acuerdo con esas normas impersonales y procedimientos de liberación racional. Desde esta perspectiva, la reflexión crítica no es actividad para individuos aislados, requiere la creación de comunidades autocríticas de los

prácticos donde no se niega la expresión de la opinión y donde se reconoce que la crítica racional, lejos de ser prerrogativa de la élite académica, no es propiedad de nadie.

La tarea de la educación del profesor es fortalecer los valores de análisis, reflexión y crítica, y así resistir la presión de que la formación del profesor llegue a ser el instrumento de demandas no profesionales, no-educativas. En este sentido, la formación del profesor no es instrumental ni manipulada, pero en su interés de promover las virtudes de racionalidad y crítica reconoce que un enfoque de formación del profesor no sólo implica una particular visión de la educación, sino que presupone la reconstrucción de la sociedad (Carr, 1985a, 35-37).

Queremos acabar este apartado con dos referencias que por su forma esquemática y rico contenido nos resumen las ventajas de la formación basada en la reflexión e indagación, nos referimos a los trabajos de Day, y de Keiny y Dreyfus.

Los profesores Keiny y Dreyfus (1989) señalan que los fundamentos del autodesarrollo de los profesores se apoyan en los siguientes supuestos:

1. El cambio efectivo de la escuela es un proceso evolutivo que se autoinicia y no es introducido por agentes externos. No es un cambio de tipo organizativo, sino un proceso de desarrollo personal y profesional de los profesores.
2. Le desarrollo profesional y personal de los profesores se logra óptimamente en grupo, a través del trabajo en grupo (Smylie, 1988).
3. Como otros prácticos, los profesores aprenden desde su práctica. Enfocando los problemas desde dentro y reflexionando en la acción, desarrollan sus teorías en la acción (Schön, 1983; Stenhouse, 1975).
4. La tarea de los colaboradores externos es la de mejorar el proceso, acompañando la práctica individual de los profesores en el aula con un proceso dialéctico de reflexión en grupo.

5. Los profesores son personas racionales, cuya actividad docente exhibe un alto grado de congruencia con sus creencias o asunciones básicas (Tabachnick y Zeichner, 1986), (p. 54).

Para Day (1987) el aprendizaje profesional se sustenta en estos supuestos:

1. El aprendizaje efectivo tiene lugar como resultado de la confrontación de la teoría con la práctica por parte del aprendiz (éste se da cuenta de las discrepancias entre el pensamiento y la acción).
2. Las decisiones sobre la enseñanza deberían proceder de la reflexión sobre los efectos de las acciones previas y actuales.
3. La confrontación efectiva de los problemas requiere la máxima información válida (esto es resultado de un deseo del profesor de cambiar).
4. El aprendizaje profesional efectivo a largo plazo requiere compromiso interno con el proceso de aprendizaje y la libertad de elección del que aprende.
5. Los profesores necesitan que se les apoye en los cambios logrados -en particular porque las nuevas rutinas necesitan apoyo para su desarrollo- (pp. 207-208).

El mismo autor continúa argumentando la formación reflexiva del profesor en estos supuestos: a) la mayor parte de conocimiento de la práctica es implícito, por lo que los profesores tienen una comprensión limitada de sus *teorías en uso*; b) la naturaleza de la práctica educativa en el aula no se cuestiona y no se considera problemática, lo que limita la capacidad del profesor para evaluar su trabajo y lograr mayor efectividad; (c) términos como «reflexión» o «elección informada» se usan medio para explicitar el examen del pensamiento y la práctica; (d) los profesores son capaces de ser autocríticos, pero están constreñidos por aspectos psicológicos, perceptivos, de socialización, tiempo y energía (Day, 1987, 207-208).

PROGRAMAS DE FORMACIÓN REFLEXIVA

Naturaleza de los programas de formación reflexiva

En la última década se viene prestando más atención al tema de la formación del profesorado. El debate sobre los propósitos, naturaleza y calidad de la misma, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesor, representa un resurgimiento de temas planteados reiteradamente. Dentro de este debate surge el actual movimiento de formación reflexiva del profesor. Eslogans como: *la enseñanza reflexiva*, *el práctico reflexivo*, *la investigación acción*, *los profesores como investigadores*, y un buen número de términos afines, están de moda en la reforma de los programas de formación del profesorado. Esfuerzos por hacer de la indagación reflexiva un componente central del programa de formación se ha dado en los EE.UU. (ejemplo: Clift et al., 1990; Tabachnick y Zeichner, 1991; y Valli, 1991); en el Reino Unido (ejemplo: Pollard y Tann, 1987; Ashcroft y Griffiths, 1989); en Canadá (ejemplo: Mackinnon y Erickson, 1988); en Australia (ejemplo: Gore, 1987; Robottom, 1988); en Austria (ejemplo: Altrichter, 1988); en Holanda (ejemplo: Korthagen, 1985); en Noruega (ejemplo: Handal y Lauvas, 1987), (en Zeichner, 1991). La imagen del «profesor reflexivo» aparece en las propuestas de la formación del profesorado en los Estados Unidos (Wiggins, 1986; Soltis, 1987), o en informes como el de la Carnegie (1986) se señala que los «profesores tienen que pensar por sí mismos».

Se han propuesto diversas metáforas para nominar estos programas dirigidos a la formación y desarrollo del profesorado: *profesores eruditos* (Stratemeyer, 1956), *profesores reflexivos* (Zeichner, 1981), *profesores indagadores* (Bagens-tos, 1975), *profesores-investigadores* (Corey, 1953; Stenhouse, 1975), *profesores como intelectuales transformadores* (Giroux, 1985), *profesores-participantes-observadores* (Salzillo y Van Fleet, 1977), *profesores como artífices morales* (Tom, 1984) *profesores auto-observadores* (Elliott, 1977). Todas estas propuestas, aunque difieren en cuanto a sus métodos de investigación, promueven el análisis de una serie de problemas teóricos junto con sus consecuencias prácticas como guía de la formación del profesorado. Dada la importancia expresada de capacitar a los profesores para que reflexionen sobre su práctica, la cuestión que se plantea es cómo facilitar tal reflexión (Calderhead, 1989; Zeichner, 1988, 1991).

La idea de reflexión sobre la práctica no es nueva, ya Dewey en 1904 escribió que el objetivo primordial de los programas de formación del profesorado debería ser ayudar a los profesores en formación a reflexionar sobre los principios que subyacen en la práctica. Dewey advertía que si los programas sólo enfatizaban los aspectos técnicos y no ayudaban a los estudiantes a comprender las relaciones existentes entre teoría y práctica, se perjudicaría el crecimiento y formación de los futuros profesores (en Goodman, 1987). Además de los trabajos de Dewey, existen dos tempranas aplicaciones de este modelo. Una es la de Thelen (1954) quién desarrolló y aplicó en la Universidad de Chicago un modelo de investigación aplicado a la formación del profesorado, en el que se incluían los siguientes ciclos: especulativo, racional y práctico; y la otra la de Joyce, que a mediados de los sesenta desarrolló un programa para entrenar a los profesores en el la adquisición de soluciones racionales a los problemas curriculares e instruccionales (Feiman-Namser, 1979, cit. en Marcelo, 1989, 47).

Alexander (1984) hace un buen resumen del programa de formación del profesor, «...aprender a enseñar debe ser un proceso continuo de probar hipótesis enmarcadas en análisis detallados de los valores e impedimentos fundamentales prácticos para la enseñanza (...) a los estudiantes se les debería animar a enfocar su propia práctica con la intención de probar los principios hipotéticos deducidos de la consideración de estos tipos diferentes de conocimiento» (teoría especulativa, resultados de investigación empírica, conocimiento del oficio de los profesores en servicio), (p. 146).

Los programas orientados a la formación de profesores reflexivos no parten de un único marco conceptual, sino que se apoyan en marcos teóricos diversos, vienen determinados por la concepción de la enseñanza que tengan los autores. Así, algunos programas se apoyan en teorías particulares sobre el aprendizaje (Korthagen, 1985; Yinger y Clark, 1981), en concepciones particulares de la realidad como la teoría crítica (Adler y Goodman, 1986; Beyer, 1984), o en el deseo de sentar unas concepciones particulares sobre el papel del profesor (Zeichner y Liston, 1987; Rudduck, 1985), (Calderhead, 1991). Por otra parte, cuando abordamos el estudio de los programas de formación del profesorado nos encontramos con gran abundancia de literatura referente a aspectos tan diversos como: la naturaleza e impacto de los mismos, los procesos de reflexión del profesor y la relación entre procesos de pensamiento y desarrollo del profesor (Russell y Munby, 1991), las condiciones que influyen en las prácticas reflexivas

de los profesores (Richert, 1990). Esta amplitud de variedad de aspectos ha generado confusión sobre el significado del término reflexión a medida que se han ido integrando en el discurso de formación del profesor las creencias sobre enseñanza, aprendizaje, escuela, etc. (Ross, 1990).

Calderhead (1991), hace un buena síntesis de la caracterización de los programas de formación diseñados para la enseñanza reflexiva. Todos poseen en común uno o más de los siguientes objetivos: la adquisición de un sentido de conciencia y de destrezas analíticas concernientes a la enseñanza, su contexto y sus efectos: (a) capacitar a los profesores para el análisis, discusión, evaluación y cambio de su propia práctica; (b) fomentar la apreciación de los profesores de los contextos sociales y políticos en los que trabajan; (c) capacitar a los profesores para apreciar los aspectos morales y éticos implícitos en las prácticas del aula; (d) animar a los profesores a asumir mayor responsabilidad de su propio desarrollo profesional; (e) facilitar el desarrollo de la «teoría» de los profesores de su práctica educativa; y (f) posibilitar que los profesores tengan más influencia en las direcciones futuras de la educación (p. 1).

El énfasis en unos u otros objetivos del programa varía, depende de la filosofía particular de cada uno; así, un programa puede enfatizar la calidad de la reflexión en el conocimiento y comprensión de los profesores de la práctica docente, mientras que otro puede hacer hincapié en los valores y creencias de los profesores. Las alternativas de los programas varían dentro de un abanico muy amplio, desde el enfoque defendido por Yinger y Clark (1981), quienes opinan que es suficiente el desarrollo de los profesores individualmente, hasta quienes, como es el caso de Adler y Goodman (1986) se fijan en los métodos de instrucción y sugieren cambios en las escuelas, éstos deben ir acompañados de cambios en el profesor; o el enfoque de investigación de campo defendido por Beyer (1984), que sugiere que los cambios deben abarcar también el entramado social y económico de la sociedad (Zeichner, 1988).

Desde un planteamiento pragmático, Zeichner (1988) señala que los programas de formación de orientación reflexiva tienen como finalidad preparar a los profesores para que sean *reflexivos sobre su propia práctica* y sobre el contexto en que tiene lugar, para que se responsabilicen de su propio desarrollo profesional y participen activamente en la política educativa. «Si queremos una escuela de calidad y el desarrollo de un sistema óptimo a la vez que justo, que ofrezca

igualdad de oportunidades para todos los alumnos, no cabe duda que la formación del profesor desde un enfoque reflexivo puede contribuir a esta meta». La filosofía que encarna el curso de formación que él lleva a cabo en la Universidad Wisconsin-Madison tiene como meta central la formación de profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para comprometerse en una actividad racionalmente sana y moralmente justa, que adopte una postura responsable en la realización de los propósitos y de las condiciones escolares, y que tenga capacidad para desvelarse como profesional autónomo.

Los programas de formación y la reflexión

El concepto de reflexión que se adopte es fundamental a la hora de diseñar un programa de formación de profesores; en realidad supone definirlo y delimitarlo. Expresiones tales como: *práctica reflexiva*, *profesor orientado a la indagación*, *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 alcanzan algún grado de reflexión en el proceso de desarrollo profesional, pero al mismo tiempo difieren en su concreción del diseño y organización de los cursos de formación del profesorado (Calderhead, 1989, 43).

Calderhead (1989) señala que existe un amplio repertorio de procedimientos y vías por las que la reflexión se ha justificado, defendido y relacionado al contexto de formación del profesorado. Así, la *enseñanza reflexiva* se ha justificado desde criterios que van desde la efectividad técnica hasta la responsabilidad moral. La incorporación de la reflexión a los cursos de formación del profesor se ha defendido desde posiciones tan divergentes entre sí, como las existentes entre el enfoque de las destrezas conductuales, en donde la reflexión es vista como medio para lograr ciertas prácticas predeterminadas, y el enfoque de la ciencia crítica en que la reflexión es vista como un medio hacia la emancipación y autonomía profesional (p. 45).

Como señala Bullough (1989), la reflexión como guía ideal para el desarrollo de programas de formación se ha convertido rápidamente en un eslogan que goza de un estatus sin precedentes entre los formadores de profesores. Pero advierte la autora que es necesario una palabra de atención, la reflexión por sí sola no

necesariamente es un objetivo suficiente y valioso para la formación del profesor; para que la reflexión sea útil en un programa de formación debe insertarse en un marco conceptual coherente, en un sistema de valores, en una filosofía. Al describir el desarrollo de un programa reflexivo, Bullough señala un conjunto de cuatro aspectos estrechamente relacionados que juegan un papel importante: ¿qué se entiende por reflexión? ¿sobre qué deben tratar los programas para ser reflexivos? ¿cuáles son los propósitos de la reflexión?, y ¿qué currículum es el que tiene más probabilidad de mejorar la reflexión?.

No sorprende, pues, señala Goodman (1985), que enfoques reflexivos tan diferentes conformen la base de una variada y a veces bastante contrastada práctica de formación de los profesores. Así, la noción de reflexión-en-la-acción de Schön (1983) se ha utilizado para apoyar la importancia del «coaching», enfatizando la importancia de las primeras experiencias escolares y reflexiones sobre la enseñanza entre profesores y estudiantes de profesor (Furlong y Hirst, 1987; Rusell, 1988). Por otra parte, la reflexión se ha usado como justificación para evitar la primera experiencia en la escuela. «Exponerse al conocimiento del oficio de los profesores es visto en términos de sus efectos conservadores, y como iniciación de los estudiantes en las rutinas estandarizadas». Es aconsejable que los estudiantes construyan sus destrezas reflexivas y una comprensión del contexto en el que van a trabajar antes de iniciarse en las tareas de enseñanza (p. 45).

Asimismo, los focos de atención de los programas de formación recaen sobre aspectos bien diferentes. Así pues, mientras en unos cursos de formación reflexiva de los estudiantes de forma deliberada recae en sí mismos, en sus propias creencias y rasgos personales, y cómo éstas informan sus prácticas escolares (ejemplo: Handal y Lauvas, 1987), en otros, la atención de la reflexión se centra en el contexto de la enseñanza y en los valores implícitos en el mismo (ejemplo: Beyer, 1984), (en Calderhead, 1989).

Los cursos de formación del profesor orientados a la reflexión, en ocasiones, han utilizado modelos de reflexión bastante complejos. Zeichner y Liston (1987), por ejemplo, describen un programa bastante pragmático y ecléctico, proyectado sobre la noción de acción reflexiva de Dewey y los niveles de reflexión de Van Manen (1977), incluyendo ideas de la teoría crítica. La meta del curso es proporcionar una formación que capacite a los profesores para desarrollar

competencias técnicas, así como la capacidad de analizar su propia práctica, llegar a ser conscientes de las asunciones éticas y morales de la misma y ser capaces de dirigir su propio desarrollo profesional y el del ambiente educativo en el que trabajan (Calderhead, 1989, 45).

Wedman y colaboradores (1990) señalan que el proceso de formación para que se considere *reflexivo* tiene que reunir al menos cuatro condiciones: a) que los estudiantes sean conscientes del concepto y significado de la reflexión; b) que sean capaces de reconocer la diferencia entre su propio pensamiento rutinario y los de otros en situación de clase; c) que sean capaces de comunicar pensamientos reflexivos; y d) que sean capaces de llevar los pensamientos reflexivos a la práctica escolar. Una cuestión importante para los formadores de profesores es preguntarse en qué medida esperan que los estudiantes interioricen los conceptos reflexivos durante su formación. Pues, tal vez, como Korthagen (1985) ha sugerido, los estudiantes deben ser preparados para la enseñanza reflexiva antes de iniciar las prácticas escolares. La persona necesita tiempo para la reflexión, del que no se dispone durante el periodo de las prácticas de enseñanza.

Para Peters (1987) es recomendable que los formadores de profesores entrenen a los estudiantes a reflexionar, y señala los requisitos que la reflexión debe tener, señalando las pautas de cómo explicar el proceso de reflexión en situaciones prácticas, mediante una aproximación que esté regida por la indagación (p. 197).

Zeichner (1987) propone a los formadores de profesores que para ayudar a los estudiantes a reflexionar sería un ejercicio recomendable:

- Adoptar enfoques críticos en el análisis de de cuestiones educativas o problemas de aula.
- Ver más allá de los «paradigmas» a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre la práctica en las escuelas.
- Desarrollar un sentido de la historia de su propia clase en particular y estudiar las bases que subyacen a las «normalidades» del aula y de la escuela.

- Examinar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas afectan a la práctica de la clase. Planificar de forma crítica los procesos de su propia inserción social como profesores.

Roth (1989) resume los procesos de la práctica reflexiva en los siguientes apartados:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo uno hace las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo otros las hacen.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios, esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.
7. Buscar el marco, base teórica, fundamentación (de conductas, métodos, técnicas, programas).
8. Visión desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar «¿qué, si...?».
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
15. Formular hipótesis.
16. Considerar las consecuencias.
17. Validar lo que es dado o creído.
18. Sintetizar y contrastar.
19. Buscar, identificar y resolver problemas («situación problemática», «resolución de problemas»).
20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
21. Analizar -¿qué hace que funcione? ¿en qué contexto funcionaría?-.
22. Evaluar -¿qué funcionó, qué no, y por qué?.
23. Usar modelos prescriptivos (modelos conductistas, protocolos) sólo cuando la situación lo requiera.

24. Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso), (Roth, 1989, 32).

Diseño de los programas de formación reflexiva

En la actualidad son escasos los programas de formación que tienen la enseñanza reflexiva como su filosofía de formación. La mayoría son programas tradicionales que se fundamentan en la *formación psicológica, la ciencia social y la didáctica* (Doyle, 1988), y es raro que estos programas presten atención al conocimiento práctico en áreas tales como la reflexión, el aprendizaje por descubrimiento o la indagación. En consecuencia, existe poca investigación y estudios que puedan aportar información como soporte para diseñar programas reflexivos; a lo que hay que añadir la existencia de diversas concepciones de *enseñanza reflexiva*, y lo poco que se conoce en la actualidad sobre cómo facilitar una formación reflexiva. Estas circunstancias hacen que los formadores de profesores que imparten programas de orientación reflexiva tengan que enfrentarse a una situación en la que deben explorar y evaluar sus propios programas, desarrollando procedimientos, estrategias y actividades que promuevan la reflexión y un mayor conocimiento de la misma como resultado de la evaluación continua.

La problemática de los programas reflexivos la señala Calderhead (1989) muy bien al indicar que las definiciones de enseñanza reflexiva se han formulado desde planteamientos analíticos y están orientadas prescriptivamente. Se ofrecen modelos ideales de reflexión -dice el autor- de los que apenas sabemos cómo funcionan en la práctica, ni cómo compararlos con otras formas de reflexión, o en qué contextos podrían funcionar mejor. Aunque hay bastante investigación sobre el pensamiento del profesor, ha habido relativamente poco esfuerzo dedicado a probar modelos de reflexión empíricamente o a considerar las implicaciones de la evidencia de investigación existente para cómo podríamos conceptualizar mejor la reflexión en la enseñanza (p. 46). Es cierto que en número creciente van apareciendo programas de formación del profesorado que se diseñan con componentes de formación clínica orientada a la indagación para ayudar a los profesores en formación a crecer en la reflexión intelectual y conductual (Waxman et al., 1988). En situaciones de experiencia clínica, la práctica reflexiva intenta ayudar a los futuros profesores a pensar críticamente,

a analizar las experiencias escolares y a asistir al desarrollo de los profesores en un examen de las consecuencias de su práctica educativa. En la mayor parte de los casos, los programas se diseñan para preparar a los profesores para realizar nuevas y más amplias funciones en las escuelas. Éstas les ofrecen muchas más oportunidades para aplicar su juicio profesional y para influir en la política educativa de las mismas. La estrategia general de reforma del sistema educativo americano se ha asociado con la denominación de formación del profesor de «orientación reflexiva», y por lo tanto su diseño e implementación es más complejo (Wedman et al., 1990).

Los párrafos anteriores nos señalan que diseñar programas de formación reflexiva no está exento de dificultades, es una tarea que requiere diseñar nuevos planteamientos de formación, a los que acompañan dificultades asociadas con la innovación educativa, incluyendo dificultades de comunicación de los objetivos y propósitos del programa, reconciliar el programa de formación reflexiva del profesor con las limitaciones de tipo social e institucional acomodadas a la formación tradicional. Como resultado tanto de la incertidumbre que rodea a la enseñanza reflexiva y a sus prácticas, existe un número recurrente de dilemas que los diseñadores de programas frecuentemente encuentran, y que expresan de varias formas. Según Calderhead (1991) estos dilemas son:

1. Proceso versus producto versus disposición

¿La formación debería focalizarse en el desarrollo de las destrezas reflexivas, del conocimiento que capacita la reflexión o sobre las actitudes que son probablemente las que fomentan en el sujeto el uso de la reflexión?

2. Desarrollo versus emancipación

Los formadores de profesores se encuentran con el dilema de elegir entre el «desarrollo» de la capacidad reflexiva o proporcionar la oportunidad de ejercitar una reflexión más autónoma. ¿Cómo conciliar el objetivo de desarrollar áreas particulares de conocimiento, destrezas y actitudes con el objetivo de propiciar la autonomía y responsabilidad profesional?.

3. Conflicto de valores

Algunos valores integrados en los programas de formación y desarrollo profesional entran en conflicto con los tradicionalmente mantenidos por las escuelas. Por ejemplo, aceptar la práctica existente sin crítica. ¿Los formadores deberían preparar para sobrevivir en las escuelas o para examinar y considerar el valor de la educación?.

4. *El papel de «gatekeeper» versus el papel de facilitador*

¿Qué papel deben adoptar los formadores, el de evaluadores, que emiten juicios sobre la competencia, o el de facilitadores que orientan y ayudan a analizar la propia práctica y considerar cómo podría mejorarse?.

5. *Rendimiento de cuentas versus diferencias individuales*

La actividad formadora tiene responsabilidad en su contribución al desarrollo de la calidad del trabajo profesional. La formación centrada en la persona exige de los formadores perseguir y experimentar una gran variedad de estrategias, actividades y maneras, que hace más difícil el rendimiento de cuentas.

6. *Formación inicial versus continua*

En la formación inicial no es posible lograr todas las metas. Decidir qué es razonable conseguir en un curso de formación y qué puede ser logrado en la formación continua, y decidir cómo proseguir la formación, son tareas que los formadores deben considerar.

7. *Programa versus contexto de la enseñanza*

Los programas de formación deberán tener presente las influencias en la práctica de los alumnos que no están bajo su control: la experiencia personal, el ethos de la escuela, y tener en mente cómo podría responder a estas influencias en el contexto en que van a hacer las prácticas.

8. *La reflexión como tarea individual o como tarea colectiva*

Algunas opiniones destacan la capacidad individual de las personas para analizar y evaluar la práctica y el contexto en el que ocurre. Pero hay alguna evidencia

que sugiere que la práctica reflexiva precisa de un medio que la apoye para que pueda fomentarse. Lo que sólo puede realizarse dentro de una cultura de colaboración que anime a los profesores noveles a desarrollarse como prácticos reflexivos.

Estos dilemas presentan diversas formas de cómo los formadores de profesores intentan diseñar e implementar programas de enseñanza reflexiva. Muchos programas generan conflictos de intereses entre los valores y expectativas sostenidos en la formación tradicional y los valores implícitos en el enfoque reflexivo, algunos son atribuibles a las contradicciones y ambigüedades dentro de la misma noción de enseñanza reflexiva. El concepto de enseñanza reflexiva, tal como ésta podría alcanzarse y facilitarse no está conseguido; por lo tanto, es inevitable que el desarrollo de programas de la enseñanza reflexiva precise de experimentación y evaluación (Calderhead, 1991).

El trabajo del profesor Roth (1989) es clarificador a este respecto. La cuestión básica -dice el autor- para un diseñador del currículum es cómo desarrollar un programa que ayude a los estudiantes a adquirir los procesos del práctico reflexivo. Planificar poniendo énfasis en lo reflexivo supone atender más a los procesos que a la estructura. La estructura pone límites a la adaptación de los procesos. El principal elemento de un programa reflexivo es que proporcione oportunidades para contrastar hipótesis y estrategias en situaciones simuladas, clínicas y de campo. Lo que significa que los componentes de simulación, clínico y de campo serían una parte integrante del curso.

Los diseñadores de programas de formación reflexiva deben tener presente los procesos que tienen lugar en el aula. Su naturaleza debería contar como elemento esencial para integrar la teoría en la práctica y dar oportunidades para reflexionar sobre la práctica observada en el contexto de la teoría. Los profesores en formación necesitan considerar en el marco conceptual de su práctica, cuáles son sus premisas o asunciones sobre los alumnos, cómo se motivan, cómo responden a la disciplina, o si se ajustan mejor a un aprendizaje, individual, competitivo o cooperativo. Estas y otras preguntas ayudan al profesor en formación a ganar una comprensión más profunda de los procesos instructivos. Estos procesos proporcionarían oportunidades para probar en la práctica lo aprendido en la universidad. Los profesores en formación necesitan formular hipótesis sobre la instrucción y contrastarlas en situaciones simuladas o clínicas.

Los procesos de contraste, reflexión y revisión capacitan a los futuros profesores a adquirir un estilo de enseñanza (Roth, 1989).

Para disminuir los potenciales efectos negativos de las prácticas de enseñanza en el profesor en formación, los programas de formación deberían asistir al crecimiento de los profesores en la reflexión. La preparación del *práctico reflexivo* es un objetivo viable que requiere un ambiente diferente para el proceso de preparación y un intenso esfuerzo para su éxito. Roth (1989) considera de capital importancia que los cursos de formación de las Escuelas Universitarias proporcionen lecturas (readings) y debates-discusiones. En los estudios de casos la reflexión debe ser sustantiva y versar sobre los supuestos del *conocimiento base* (ejemplo: investigación, teoría, práctica probada empíricamente). Un elemento importante de estos cursos es aprender a usar la investigación e integrarla en la instrucción, así como aprender a comparar y contrastar enfoques alternativos. En los cursos de formación de orientación reflexiva no se presenta un único modelo. «La adquisición de un cuerpo de conocimientos de una disciplina y de sus métodos de instrucción sin reflexión es como sustancia sin forma, y la reflexión sin conocimiento es forma sin sustancia». El papel de la *simulación* es importante para la formación del práctico reflexivo (p. 33).

Los primeros esfuerzos por preparar *prácticos reflexivos* están empezando a implementarse. Vamos conociendo los primeros resultados de los programas diseñados para desarrollar la dimensión reflexiva de los profesores. A este respecto podemos señalar alguno como el programa *PROTEACH* de la Universidad de Florida diseñado para desarrollar la reflexión crítica (Ross, 1989), el programa *BTAP* (Virginia Beginning Teacher Assistance Program) diseñado para formar al práctico reflexivo (Roth, 1989) o el de la Universidad de Wisconsin-Madison, que comentamos en las páginas siguientes.

Programa de Formación de profesores de primaria (PFPP)

		Objetivos deseados	Como opuestos a:
Estudiantes	Conocimiento y situaciones vistas como	Problemático	Cierto
	El rol del profesor visto como	Artesano moral	Artesano técnico
Currículum	Forma	Reflexivo	Recibido
	Epistemología	Conocimiento práctico Conocimiento teórico	Conocimiento teórico sólo
	Alcance (componentes enseñanza e indagación)	Aprendizaje Amplio	Limitado
Contexto	Relaciones de autoridad	Orientada a la indagación	Jerárquica
		Autorrevisable	Estática
Maestros		Artesanos morales	Artesanos técnicos
		Autorrevisable	Estático

Fig. 7.1 Objetivos del Programa de Formación de profesores de primaria en relación a los cuatro componentes de la enseñanza. (Zeichner y Liston, 1987, 29).

El programa de la figura 7.1. toma como plataforma el modelo heurístico de Schwab (1978) de los «lugares comunes de enseñanza». Este modelo se estructura en razón de cuatro componentes: alumnos, currículum, contexto (milieu) y profesor.

Alumnos. Al considerar este componente el programa busca preparar a los futuros profesores de modo que perciban el conocimiento y las situaciones de enseñanza como problemáticas y socialmente construidas en vez de ciertas.

Currículum. El currículum refleja en su forma y contenido una visión del conocimiento como socialmente construido más que como cierto. Lo que exige un currículum reflexivo en vez de recibido o dado. Esta dimensión (received-reflective) se refiere al grado en que el currículum de un programa está especificado de antemano. El currículum reflexivo está parcialmente predeterminado en su contenido, aporta provisiones para las necesidades e intereses de los profesores en formación y la creación de significado personal por parte de los

alumnos. En términos de epistemología del currículum, el programa busca generar conocimiento práctico en los profesores en formación, insights y conceptos del conocimiento teórico. Otra característica es la concepción del currículum en su sentido amplio.

Contexto. Orientado a la indagación más que «tradicional» en relación a la autoridad entre profesor y alumno. Un ambiente de indagación elicitiva y considera el pensamiento crítico e intuitivo a todos los niveles de organización y proporciona a los estudiantes oportunidades para tomar decisiones independientes al considerar su enseñanza y educación. Una segunda nota del contexto del programa es su autorevisión. Profesores y estudiantes continuamente reexaminan el currículum, organización del curso, la pedagogía, la relación de autoridad y el trabajo, con vistas a una continua mejora del programa basado sobre un conocimiento ganado de la experiencia e investigación o evaluación. El programa no permanece estático o fijo, sino orientado a un nuevo desarrollo y revisión.

Profesores. Asimismo, el programa busca que perciban el papel del profesor como un artesano moral (Tom, 1984) en vez de como un simple artesano técnico.

MODELOS DE FORMACIÓN REFLEXIVA

La supervisión clínica

La *supervisión clínica* es uno de los modelos de formación más utilizados para el desarrollo de la práctica reflexiva en la formación del profesor. Utiliza estrategias que potencian la reflexión y la indagación de los profesores en formación (Liston y Zeichner, 1988), e intentan fomentar una mentalidad que les inicie en los procesos de reflexión, indagación e investigación. Se trata, en definitiva, de aprender a reflexionar sobre la propia práctica.

Por *supervisión* ordinariamente se entiende la acción evaluadora del profesor tutor sobre el profesor en prácticas o novel. La expresión «supervisión clínica», acuñada por Goldhammer, pretende diferenciar un nuevo estilo de supervisión, más orientado a la ayuda, que se caracteriza por ser más interactivo que

directivo, más democrático que autoritario, más centrado en el profesor que en el supervisor (Acheson y Gall, 1980, 8).

La voz «clínica» es un término confuso que se emplea con significados diferentes según los autores. La palabra clínica, por analogía con otras profesiones, hace referencia a una formación enclavada en la realidad, en el contacto con el cliente, en nuestro caso, con el estudiante o profesor en una realidad escolar. Hoy día están aumentando las experiencias de supervisión clínica entre los profesores.

Para Warner et al., (1977) para calificar una situación como clínica deberían concurrir las siguientes condiciones:

- a) La experiencia clínica en educación debe tener lugar en una situación de relación entre profesores-alumnos.
- b) Debe tener lugar en ambientes naturales, como el aula.
- c) El profesor debe poder manipular las variables instructivas, a fin de comprobar enfoques alternativos, cambios y modificaciones para estudiar sus efectos.
- d) Las expectativas de realización deben ser conocidas públicamente, como punto de partida de la observación y análisis.
- e) El actuante debe recibir un feedback sistemático de su propia actuación.

Para Roth (1989) la supervisión clínica implica al estudiante en formación en la identificación y resolución de problemas, potencia los procesos de inferencia, análisis, reflexión, y el desarrollo de estrategias alternativas. Se precisa de la participación de un colega supervisor clínico. La supervisión clínica utiliza dos estrategias para unir conocimiento y acción: la práctica reflexiva y la indagación crítica. El supervisado puede conectar el análisis crítico con la experiencia de los fenómenos actuales del aula.

Los modelos de supervisión clínica adquieren gran importancia, por cuanto nos ofrecen fragmentos de aprendizaje seleccionados para que los futuros docentes aprendan a enseñar. Hacen que los profesores se conviertan en agentes activos en vez de pasivos, al cambiar sus técnicas de enseñanza y transformar las condiciones estructurales que atenazan su enseñanza. En este sentido, la supervisión clínica no es un simple medio instrumental para resolver problemas, sino

que forma parte de un proceso generativo más amplio de análisis e investigación de la enseñanza.

Para llevar a cabo el proceso de reflexión los profesores pueden buscar la ayuda de un facilitador en el caso que sientan la necesidad de que pueden ser ayudados. El proceso de la supervisión clínica llega a ser indispensable como método para proporcionar a los profesores una vía para planificar acciones, llevar a cabo acciones estratégicas, recoger datos y reflexionar sobre las acciones anteriores para reformular los planes (Smyth, 1987).

El ciclo de la supervisión clínica

El proceso de la supervisión clínica viene representado en la figura 7.2.

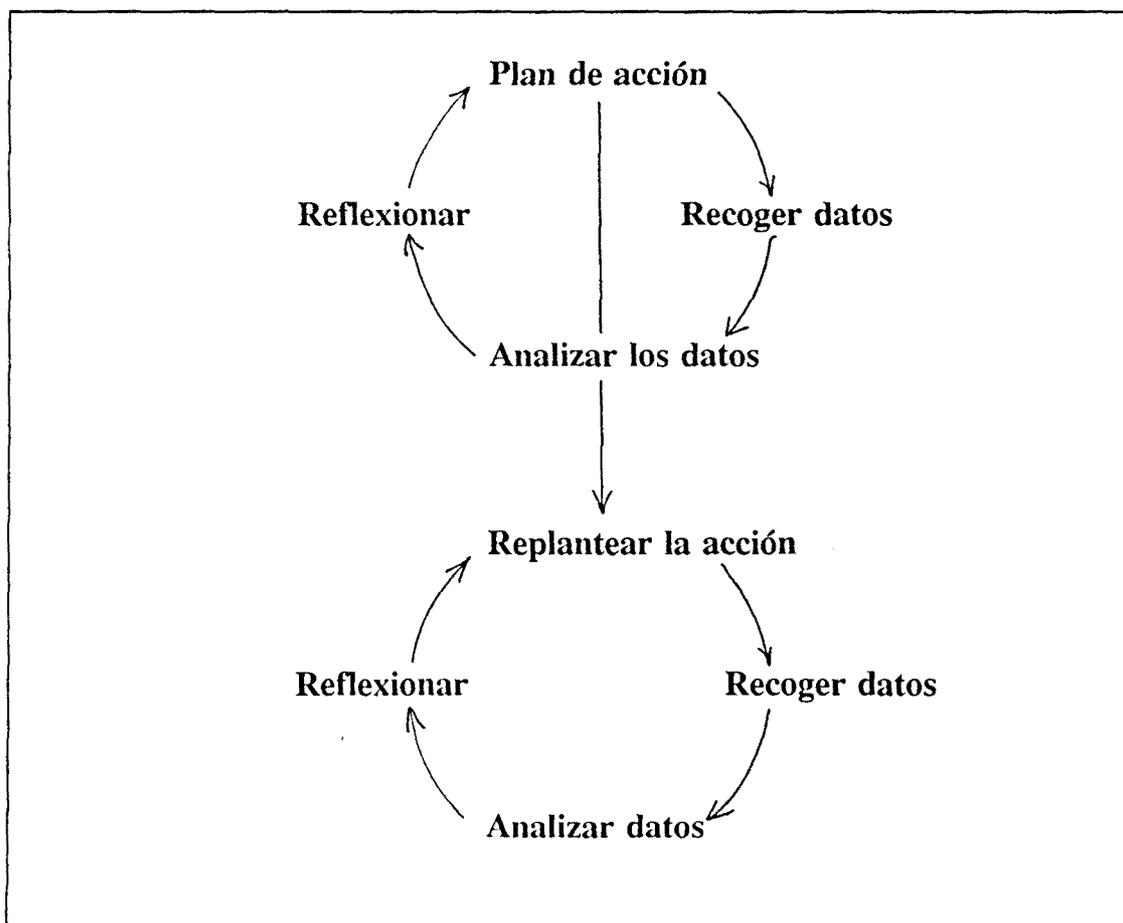


Figura 7.2. La supervisión clínica según Smyth, 1987, 91.

En resumen, las fases del proceso de la supervisión clínica que plantea Smyth (1987) se concretan en cinco:

- 1ª Profesor y supervisor en un ambiente de colaboración planifican una acción estratégica (qué aspecto de la enseñanza se va a estudiar, dónde y cuándo y con qué métodos). Asimismo, en esta fase se concretan los papeles de cada uno (profesor y supervisor).
- 2ª Se lleva a cabo la acción planificada. Cada uno realiza el papel que han negociado: el profesor enseña y el supervisor recoge la información acordada.
- 3ª Por separado, profesor y observador analizan la información recogida, qué significa, qué revela y qué interpretación pueden hacer de la misma.
- 4ª Se reúnen para compartir sus interpretaciones y evidencias, y reflexionar sobre cómo el profesor podría introducir cambios en planes futuros.
- 5ª Tiene lugar una nueva reunión con el fin de replantear nuevas acciones informadas.

El aprendizaje experiencial

Este modelo adaptado por Kolb y Fry (1975) del modelo de Lewin y de la formación de laboratorio, se utiliza para describir el proceso de la investigación colaborativa donde el componente de retroacción parece ser el elemento clave de la indagación.

«El aprendizaje experiencial significa el aprendizaje que tiene lugar cuando se producen cambios en los juicios, sentimientos, conocimientos o habilidades de una persona a raíz de participar en un evento o en una serie de eventos» (Chikering, 1977).

Es un método de formación del profesorado centrado en la acción docente, inicialmente elaborado por la Universidad de Harvard. Su objetivo es la mejora de la práctica docente. Para ello se parte de la enseñanza en la situación concreta en que tiene lugar y, a través de un proceso específico, llegar a mejorar la realización de la tarea docente.

Kolb y Fry (1975) conciben el aprendizaje experiencial como un ciclo que abarca cuatro fases o etapas:

- a) Experiencia concreta.
- b) Observación reflexiva sobre la experiencia.
- c) Formación de conceptos abstractos y generalizaciones.
- d) Experimentación activa.

A partir de una experiencia concreta inmediata, base para la observación y reflexión, el sujeto pasa a realizar observaciones reflexivas sobre su experiencia. Éstas se integran en la «teoría» con el fin de crear generalizaciones o principios como guía para la acción. El resultado es un experiencia concreta aunque mucho más compleja (Cole, 1989). El proceso viene a ser como una espiral en la que el profesor en formación parte de una situación experiencial, reflexiona sobre la misma, deduce generalizaciones que le sirven de guía para emprender nuevas acciones más complejas. (ver figura 7.3).

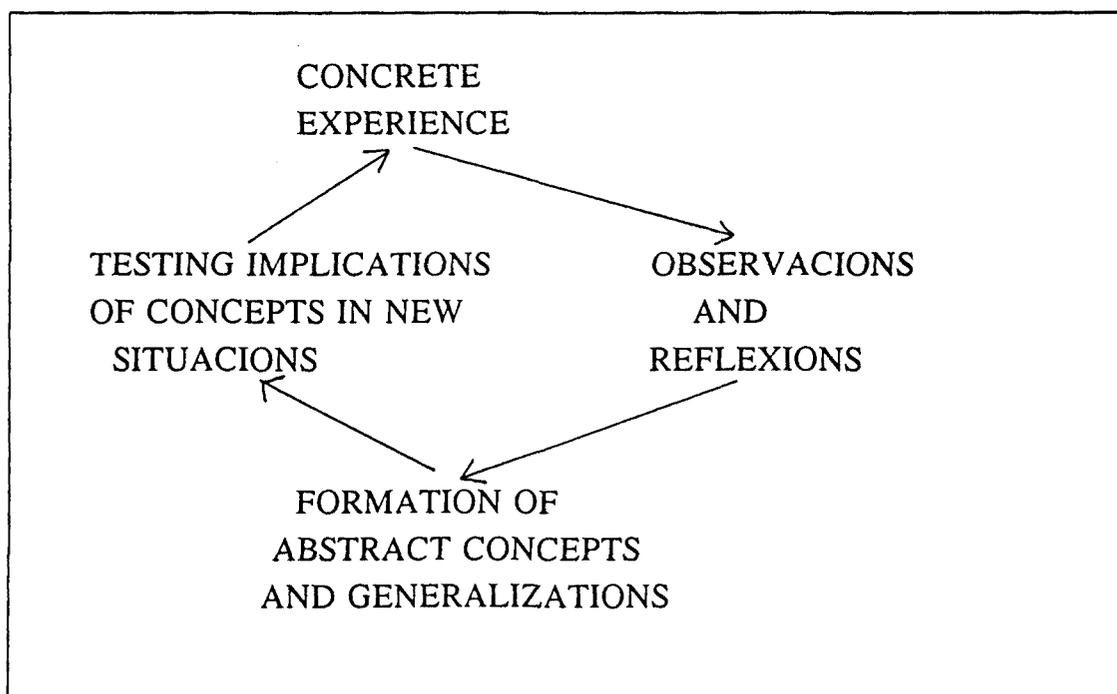


Fig. 7.3. Modelo de formación centrado en la reflexión (Cole, 1989).

Como señala Melamed (1985) el aprendizaje experiencial sirve para «reequilibrar el impacto de los aprendizajes formales y abstractos con la experiencia práctica». «Aprendizaje por el que se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia» (Kolb y Fry, 1975).

El aprendizaje experiencial en este contexto, según Zabalza (1989), significa crear *escenarios formativos* donde es posible la reflexión sobre la práctica educativa, donde los futuros profesores tengan que enfrentarse con la realidad y traten de aplicar las estructuras cognitivas al desafío de la práctica.

«La mucha experiencia no es en absoluto garantía de aprendizaje (...) Una experiencia sobre la que no se ha reflexionado, sobre la que no se ha retornado siquiera como observación es, casi siempre, una experiencia que se pierde como aprendizaje, quedando reducida a mera práctica. Una reflexión que se queda en dar vueltas sobre las cosas, en opinar sobre ellas, en marear la perdiz, tampoco aporta nuevos aprendizajes: es preciso extraer nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos modelos de actuación. Esos nuevos elementos extraídos de la reflexión funcionan como hipótesis conceptuales que se someten nuevamente al contraste de la práctica. Y así indefinidamente, en un proceso de aprendizaje y mejora permanente. Es ese el sentido del aprendizaje experiencial» (Kolb y Fry, 1975).

Sin embargo, prosigue el autor, es difícil que los profesores en formación por sí solos lleven a cabo procesos de teorización y generalización sobre la experiencia vivida, de ahí la necesidad de ayuda de tutores o supervisores en esta fase. Se trata de implementar el principio de que el desarrollo profesional tiene lugar a través del análisis y reflexión de la propia práctica docente. «Los futuros profesores al igual que aprenden a actuar, deberían aprender a reflexionar sobre su actuación. Es decir, debería acostumbrarse a afrontar la actuación profesional de una manera reflexiva». La formación de los profesores debe fundamentar su futuro desarrollo profesional en los parámetros del aprendizaje experiencial: cerrar los círculos de acción, reflexión y acción de contraste (Zabalza, 1989, 33).

El modelo de aprendizaje experiencial ha sido adaptado al proceso de supervisión por Fitzgibbon (1987), incluyendo un modelo de ciclo «doble», dado que en él ha previsto dos experiencias concretas: una, la experiencia escolar, y otra la que se deriva del diálogo o conferencia de supervisión, que se representa en la figura 7.4.

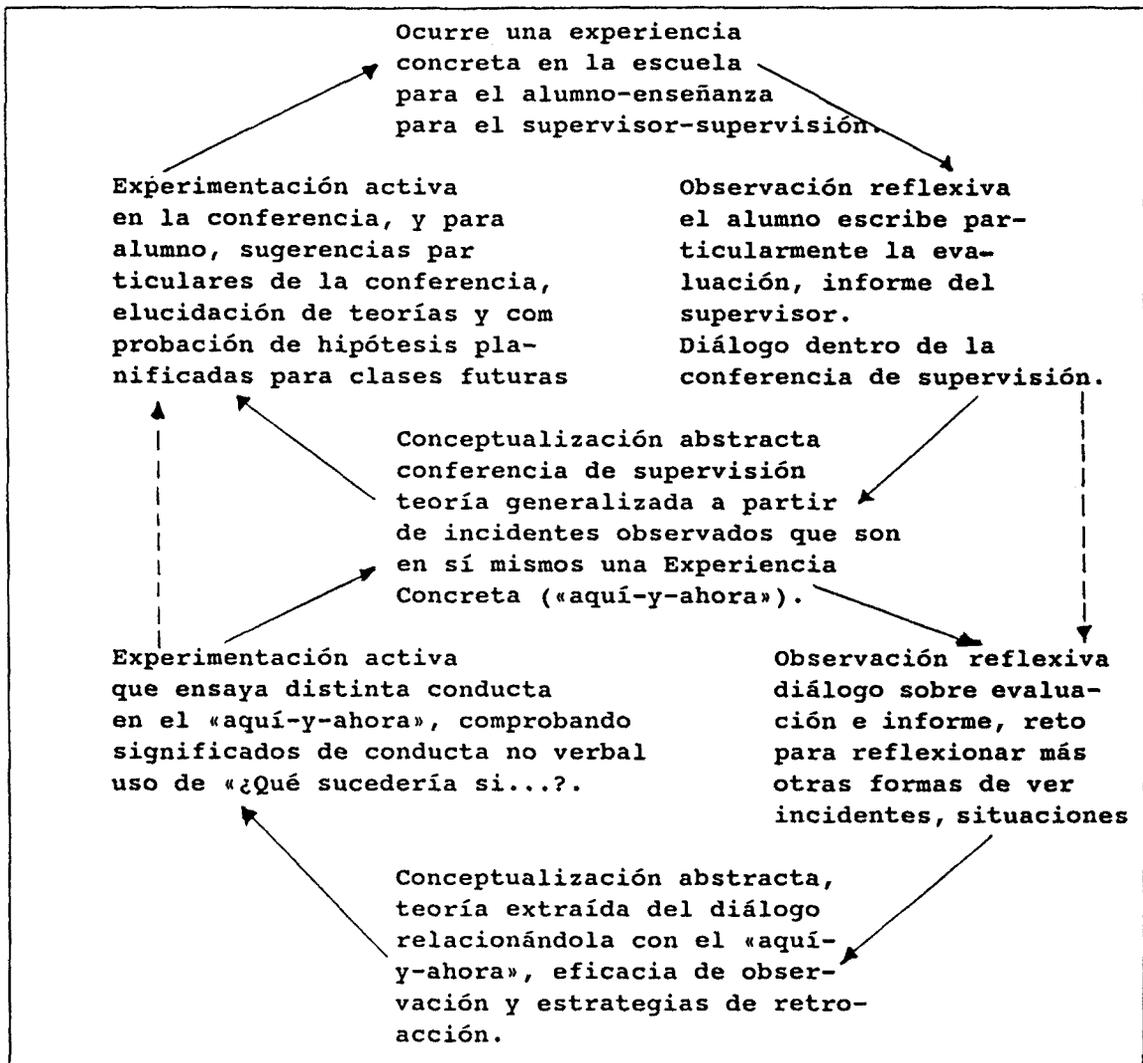


Figura 7.4. Modelo de aprendizaje experiencial de Fitzgibbon aplicado a la supervisión de clase. (cit. por Villar, 1989, 62).

Cole (1989) señaló un conjunto de ideas al respecto que describen certeramente y a modo de resumen los rasgos del aprendizaje experiencial. Los procesos de aprendizaje experiencial reúnen, de una manera más o menos estrecha, a dos profesionales que, durante un período de tiempo indeterminado, coexisten en estrecha relación, compartiendo su conocimiento con el mutuo propósito de incrementar su comprensión. La relación entre el facilitador y el práctico es «simbiótica, interdependiente y mutuamente benéfica». Cuando la investigación es conceptualizada como un proceso de aprendizaje experiencial, la necesidad de diferentes clases y niveles de implicación es evidente. La generación de datos experienciales y su control tiene lugar a través de la acción práctica. Las perspectivas se comparten mediante la observación y reflexión. Las teorías lógicas se formalizan por medio de la abstracción e integración de ideas, y los planes de acción son controlados mediante un creativo diálogo. Cuando conside-

ramos la diversidad de los mundos del profesor y del investigador (uno práctico, otro teórico) y sus divergentes orientaciones (una concreta, otra abstracta) es fácil comprender la separación entre la teoría y la práctica (p. 234).

Gibbs (1988) está llevando a cabo una aplicación práctica del modelo de Kolb en el Politécnico de Oxford. Para este autor no es suficiente con hacer, ni tampoco es suficiente con pensar; más aún, tampoco es suficiente con hacer y pensar. Para que el aprendizaje sea efectivo, es preciso que éste sea experiencial y haga de puente entre el hacer y el pensar. Este autor concretiza el modelo de Kolb de la forma siguiente:

- a) Planificación de la experiencia. Cualquier experiencia de aprendizaje que el alumno debe realizar requiere una preparación previa.
- b) Incremento en la toma de conciencia de la experiencia a realizar.
- c) Revisión y reflexión sobre las experiencias realizadas.
- d) Suministro de experiencias sustitutorias a través del role-play (en Cole, 1989).

Para Letiche (1988) el aprendizaje experiencial no se puede entender como una mera abstracción, sino que requiere estar en contacto directo con la realidad que se enseña; exige no sólo la observación de los fenómenos que se estudian sino también contrastar las teorías con la realidad para aprender más sobre ella, o aplicar la teoría aprendida para obtener algún resultado deseado. «*Es una forma de conocimiento interactivo*». No es abstracción u observación sólo, sino mayormente actividad cognitiva unida a la acción contextual. A modo de fórmula lo resume así:

COGNITIVE ACTIVITY + CONTEXTUAL ACTION = EXPERIENTIAL LEARNING

El modelo de *aprendizaje interactivo* que expone Letiche (1988) tiene la siguiente forma:

Learning by doing

**Learning to
Learn**

**Learning through
experiential group
Processes**

Este modelo presenta tres facetas. El paradigma del aprendizaje interactivo se convierte en metalenguaje de investigación. ¿Qué aprendí al hacerlo? ¿cómo podría mejorarse? ¿cuál es mi papel en ello? ¿cómo aprenden los estudiantes? ¿cómo aprendo a través de la enseñanza? (Letiche, 1988).

A continuación presentamos algunos programas de formación del profesor que tienen una orientación reflexiva. La razón de presentar varios programas es el posibilitar ofrecer una perspectiva amplia de los mismos. Siguiendo el criterio de las etapas de formación del profesor, se agrupan en dos categorías: orientados a la formación inicial y orientados a la formación permanente.

Modelos reflexivos en la formación inicial

a) El modelo ALACT de Korthagen

El programa desarrollado por Korthagen (1985) se denomina ALACT (Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creation of alternative methods of action, Trial of new lesson), que representamos en la figura 7.5.

Es un modelo cíclico, que consta de cinco fases. El programa comienza por una fase de acción docente en la que se proporcionan al profesor en formación experiencias prácticas. Estas acciones del profesor se analizan críticamente de forma que tome conciencia de los aspectos problemáticos de la misma. Este análisis es guiado por el supervisor de forma que se indaguen formas de acción alternativas o se apliquen programas de aprendizaje paralelos; estas actividades concluyen con un nuevo ensayo por parte del profesor en formación. El objetivo final de este modelo es que el profesor en formación aprenda a aplicarlo sin la ayuda del profesor supervisor, haga uso de la retroacción interna de su propia experiencia y de la retroacción externa de los alumnos y profesores, ajustando su punto de vista a la realidad.

En la descripción del programa dos aspectos son particularmente notorios. Primero, el aprender a reflexionar no se limita sólo a los aspectos pedagógicos del programa, sino también los aspectos personales de creencias, sentimientos,

actitudes y de cooperación con los otros. El segundo, que la formación reflexiva tiene lugar antes del inicio de las prácticas de enseñanza.

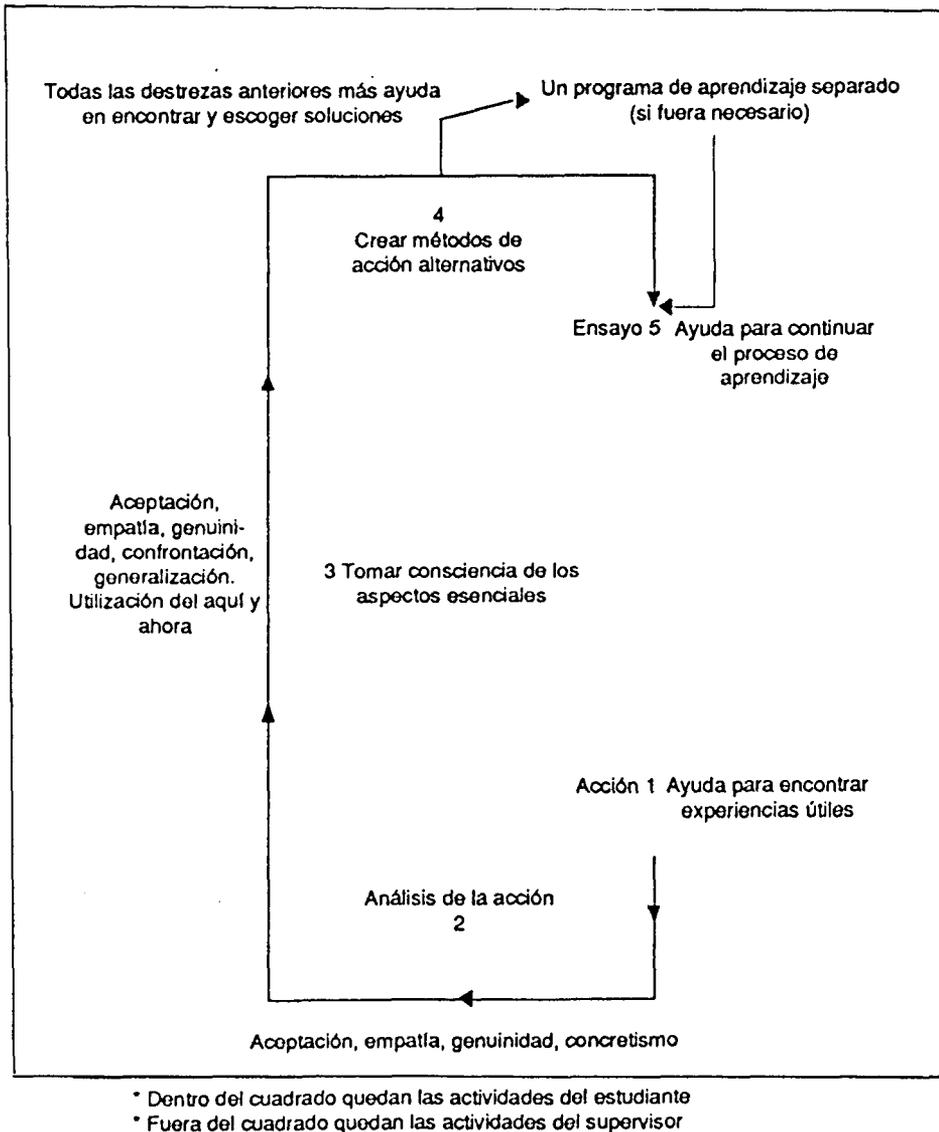


Figura. 7.5. Modelo ALACT de Formación del Profesorado Basado en la Reflexión (Korthagen, 1985, 13).

b) Programa de prácticas de enseñanza reflexiva de Zeichner

Otro programa de formación del profesorado orientada a la indagación que vamos a comentar es el que Zeichner aplica en la Universidad de Wisconsin. Este programa que se refiere específicamente a las prácticas de enseñanza, se plantea la «formación de profesores que tengan disposición, y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, de las limitaciones materiales e ideológicas presentes en la clase, la escuela y el contexto social en el que trabaja» (Zeichner y Liston, 1987, 23).

Se basa en la noción de *acción reflexiva* de Dewey (1933) como principio organizador del currículum de orientación reflexiva y en las nociones de niveles de reflexión (técnico, educacional y ético) de Van Manen (1977) para describir los tipos de criterios que los estudiantes deben usar durante el proceso de reflexión. Como heurística del proceso usa los cuatro elementos comunes de la enseñanza de Schwab (alumnos, currículum, contexto y profesores).

Para cubrir estos objetivos, la Universidad de Wisconsin ha diseñado un plan instruccional semestral para los estudiantes que consta de cinco componentes: a) *enseñanza*, que combina el papel del profesor tradicional con el del profesor como desarrollador del currículum, enfatizando este último; b) *investigación*, que enfatiza la naturaleza sociohistórica de las escuelas mediante la observación de numerosas clases y la realización de un proyecto de investigación acción o un estudio etnográfico o un proyecto de análisis curricular; c) *seminario*, como ayuda a los estudiantes a expandir sus perspectivas sobre la enseñanza, a considerar las bases que subyacen a las posibles alternativas o dilemas para las escuelas y pedagogía, y a valorar sus propias perspectivas de desarrollo hacia la enseñanza (p. 32); d) *diario*, que tiene como objetivo desarrollar las capacidades reflexivas. Normalmente es compartido con los supervisores e incluye los pensamientos de los alumnos sobre su enseñanza y el desarrollo en un contexto específico; y e) *conferencias de supervisión*; estas conferencias enfatizan el «análisis racional» de la instrucción del aula. El foco aquí se pone en las intenciones de los estudiantes y creencias (además de la observación de la conducta) sobre el contexto social de la enseñanza como problemática, o el contenido de la instrucción, o los resultados imprevistos y el currículum oculto,

y sobre la aplicación de los criterios técnicos, educativos y éticos. (Valli y Tom, 1988, 10).

Este programa introduce una amplia variedad de actividades que los profesores en formación han de desarrollar, y que contribuyen a configurar el período de prácticas de enseñanza como una fase caracterizada por la indagación y planteamiento de cuestiones y reflexiones acerca de la propia conducta, así como de la del profesor y el contexto de la escuela (Marcelo, 1989, 51)

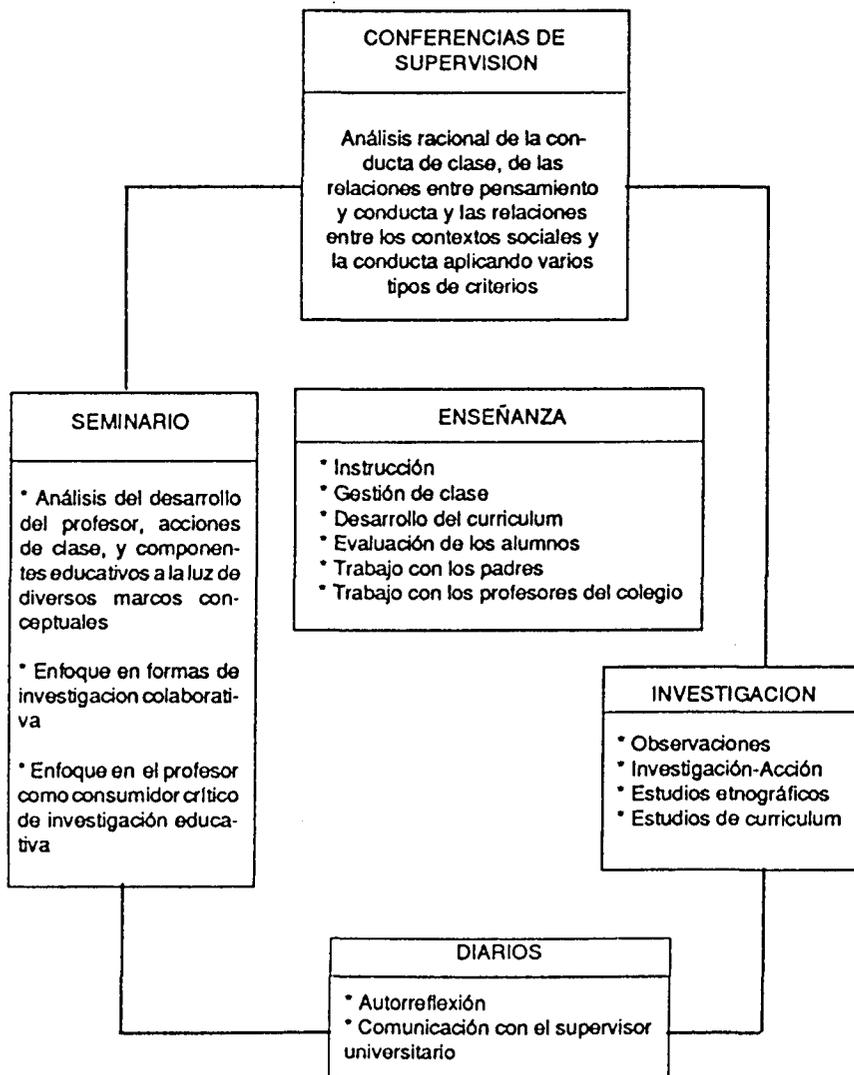


Figura 7.6. Componentes curriculares del Programa de Prácticas de Enseñanza de la Universidad de Wisconsin-Madison (Zeichner y Liston, 1987. en Marcelo, 1898, 52).

c) *Programa alternativo de la Univeridad de Illinois*

Cinco áreas de conocimiento o práctica conforman este programa: *Autobiografía, indagación, reflexión, crítica y comunidad* (Ayers, 1988).

Autobiografía. El uso de las autobiografías en la formación del profesor es un modo de incrementar la conciencia de la persona de sus creencias y preferencias sobre la enseñanza al tener que exponerlas a un examen personal. El desarrollo de una conciencia propia es necesario para llegar a ser un profesor reflexivo e intencional. Un objetivo del programa es ayudar a los futuros profesores a descubrir su propia trayectoria de enseñanza, su perspectiva y su historia de vida (Ayers, 1988).

Indagación. Aprender a plantear cuestiones, a buscar respuestas, es importante si la enseñanza se concibe como una cuestión compleja. La enseñanza requiere continua conciencia, reevaluación y reajustes a muchos niveles simultáneos, si se considera como una actividad que nunca se acaba de aprender. La indagación desarrolla el hábito de aprender. El segundo objetivo del programa es cultivar una situación en que los estudiantes puedan tener ideas maravillosas sobre la enseñanza.

Reflexión. Los profesores son prácticos ocupados en conversaciones reflexivas en situaciones únicas como «prácticos reflexivos». Los prácticos reflexivos son personas cuyo trabajo se apoya en conversaciones reflexivas enraizadas en el conocimiento práctico y experiencial, difícil de acceder a él desde fuera y difícil de codificar y tecnificar. La reflexión puede ser un medio para los estudiantes de comprender la enseñanza tanto en sus dimensiones moral, ética y social, como en sus aspectos intelectuales y técnicos; una vía para examinar con atención el propio trabajo a la luz de la reflexión.

Crítica. La crítica implica combatir el sentido de la ineficacia y de la incapacidad que tienen lugar cuando las personas se sienten víctimas de fuerzas que están fuera de su control. Implica trabajar estrechamente con los estudiantes para identificar y superar los problemas específicos de la clase. Cambiar la realidad de la clase forma parte de la crítica. También implica participar en la sociedad como

ciudadanos. Este objetivo se orienta a proporcionar a los estudiantes las oportunidades para la crítica significativa.

Comunidad. Construir un sentido de la comunidad significa trabajar con diferentes públicos, incluyendo la cooperación entre universidad y escuela. El desarrollo del sentido de compañerismo y de cooperación es una necesidad humana fundamental. La construcción de la comunidad implica la existencia de oportunidades para compartir y superar problemas, hacer conexiones productivas y adquirir un conocimiento más profundo y significativo. La comunidad implica examinar cómo vivir y participar de una pluralidad de ideas diversas y gente, aunando los insights y energías de muchos, y creando consenso y armonía.

Ninguna de estas áreas de conocimiento puede ser enseñada directamente por caminos didácticos, ni pueden ser transmitidas a estudiantes pasivos como destrezas discretas o conductas. Pero estas áreas pueden ser valoradas, practicadas y examinadas (Ayers, 1988, 25-26).

e) *El modelo del profesor reflexivo*

Programa de formación inicial basado en el modelo del profesor reflexivo desarrollado por La Escuela de Formación del Politécnico de Oxford (Ashcroft y Griffiths, 1989). El programa se diseñó para fundamentar la enseñanza reflexiva.

Concibe a los alumnos de magisterio como personas autocríticas que resuelven problemas. El programa desarrolla la concepción de Zeichner (1983) del profesor reflexivo, que a su vez se fundamenta en la idea del pensamiento reflexivo de Dewey (1933). Utiliza un «proceso de indagación crítica» para fomentar las actitudes y competencias para la enseñanza reflexiva orientada a desarrollar una serie de competencias o requisitos para llegar a ser profesor reflexivo: habilidad para trabajar en grupo, para comunicar e intercambiar ideas, para usar diversas técnicas de observación, para analizar y evaluar los datos recogidos, para comprometerse en la autoevaluación y desarrollar capacidades de crítica de las situaciones existentes desde el punto de vista moral, social y político.

Además, desarrolla actitudes y valores específicos como: (a) capacidad de apertura mental, (ejemplo: disposición a tener en cuenta los puntos de vista alternativos); (b) responsabilidad, (ejemplo: disposición a considerar a corto y largo plazo las consecuencias de la acción; y (c) entrega (disposición a aceptar el propio aprendizaje y el de los compañeros). Ciertas condiciones facilitan la indagación crítica. Estas incluyen: el trabajo en grupo, una orientación hacia un contexto social más amplio, la autoevaluación, la evaluación de los colegas, el aprendizaje experiencial de primera mano.

Modelos reflexivos en la formación permanente

a) *El modelo de reflexión y construcción de teoría*

Este modelo se diseñó específicamente para el desarrollo profesional de los profesores. Capacitarlos para reflexionar de forma sistemática sobre sus pensamientos y sus prácticas; para proporcionarles apoyo activo en los procesos de aprendizaje, planificación, implementación y evaluación de los cambios en el pensamiento y la práctica que surgían a través de la investigación acción basada en la escuela. Los procesos vienen representados en la figura 7.7. Estos procesos reúnen como componentes esenciales en el aprendizaje profesional: la reflexión deliberada, la indagación, la autoconfrontación y el compartir insights obtenidos de la misma.

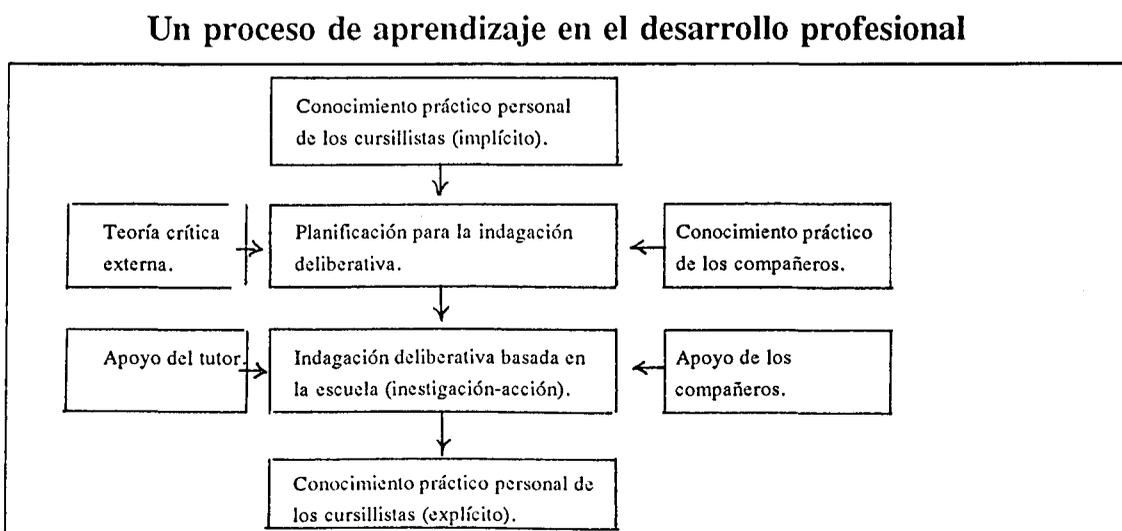


Figura 7.7. Un proceso de aprendizaje en desarrollo profesional (Day, 1987, 215).

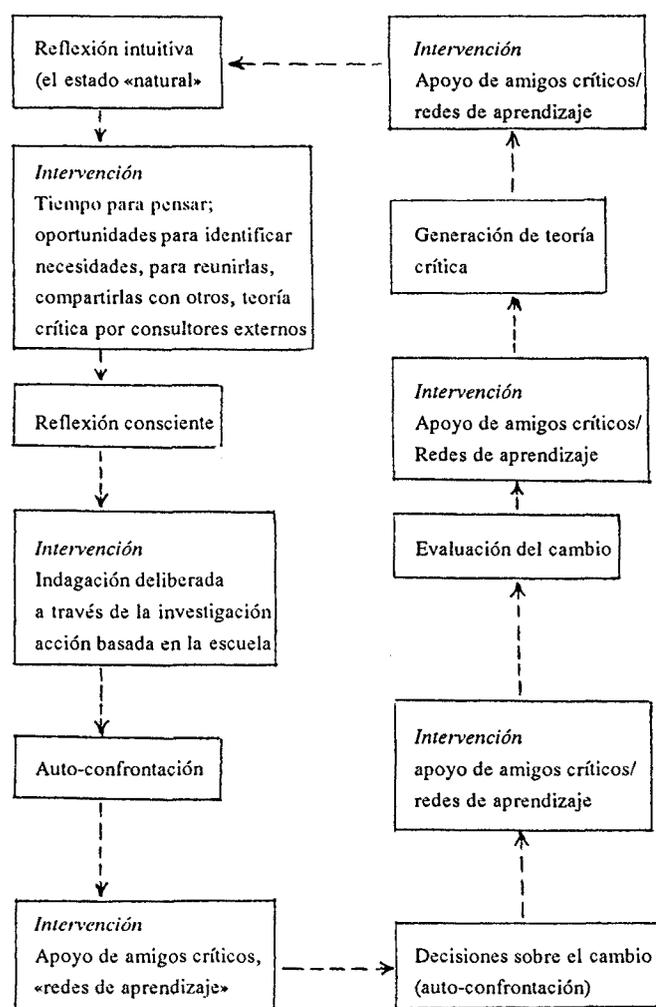


Figura 7.8. Un modelo en servicio para promover el desarrollo profesional de los profesores (Day, 1987, 220).

Las asunciones de los planificadores del curso fueron, no obstante, que:

1. Habría oportunidades para la reflexión privada y pública y la confrontación de pensamiento y práctica.
2. Se prestaría apoyo por medio de un currículum que sería en parte prescriptivo (por los planificadores, la mayoría de ellos eran jefes también) en parte autogenerado (a través del trabajo basado en la escuela) y en parte negociado (por pequeños grupos de apoyo que se reunían durante el año y actuaban como puntos de referencias); de lo que se esperaba encontrar:
3. Compromiso interno para el proceso de aprendizaje (no los productos).

4. Libertad de elección del que aprende (en términos de decisiones sobre el cambio).

Algunos supuestos subyacen en este modelo. El desarrollo profesional no se puede imponer, es algo que debe ser asumido. Para que el cambio tenga lugar es necesario que se interiorice. El cliente debe ser propietario de su propia experiencia de aprendizaje, el papel del educador en servicio es meramente consultivo y colaborativo.

La práctica profesional se manifiesta en actitudes, creencias e ideologías que se expresan en palabras y acciones. Éstas tienen lugar en varios contextos -aula, sala de profesores, cursos en servicio- y no siempre son compatibles. La práctica educativa se caracteriza por ser más dinámica que estática. El argumento que plantea Day es que las oportunidades para el desarrollo y el cambio profesional pueden presentarse en la escuela a través de la enseñanza, como una necesidad intrínseca de los profesores por incrementar su efectividad profesional y realizar su trabajo de forma más profesional (Day, 1987, 219).

b) *El modelo de perfeccionamiento de Smyth*

El programa intenta demostrar que los profesores pueden utilizar sus propias capacidades para formular e implementar programas de cambio. Se plantea como un enfoque crítico de la práctica en el aula. Se orienta a describir y analizar las prácticas educativas y el proceso social que encierran.

Recurre a cuatro tipos de acción en relación a la enseñanza, que se corresponden con sendas series de preguntas:

1. *Descripción.* ¿Qué es lo que hago?.
2. *Inspiración.* ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?.
3. *Confrontación.* ¿Cómo llegué a ser de esta forma?.
4. *Reconstrucción.* ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?.

<p>1. DESCRIPCIÓN</p>	<p>4. RECONSTRUCCIÓN</p>
<p>«Cuáles son mis prácticas? Señalar algunos ejemplos de prácticas que reflejen: regularidades contradicciones hechos relevantes hechos irrelevantes incluyendo elementos de: ¿quién? ¿qué? ¿cuándo?</p>	<p>¿Cómo podría cambiar? ¿Qué podría hacer diferente? ¿Qué es lo que considero importante desde un punto de vista pedagógico? ¿Qué es lo que tendría que hacer para introducir esos cambios?</p>
<p>2. INSPIRACIÓN</p>	<p>3. CONFRONTACIÓN</p>
<p>¿Qué teorías expresan mis prácticas? Analizar las descripciones para intentar determinar las relaciones existentes entre distintos elementos y en función de ésto, hacer una serie de afirmaciones de tipo: Parece como si...</p>	<p>¿Cuáles son las causas? ¿Supuestos, valores, creencias? ¿De dónde proceden? ¿Qué prácticas sociales expresan? ¿Qué es lo que mantiene mis teorías? ¿Qué relación existe entre lo personal y lo social? ¿Qué intereses están siendo servidos?</p>

Figura 7.9. Los cuatro tipos de acción en relación a la enseñanza (Smyth, 1991, 280).

La *descripción* recoge «incidentes críticos» utilizando un diario que puede ser posteriormente analizado y compartido. Permite hacer explícitos los elementos de la situación: el «quién», «qué», «cuándo» y «dónde». A través de la organización y creación de un relato de las experiencias se pueden identificar y escuchar nuestras propias voces.

La *inspiración*. ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza? Es el momento de analizar, «desgranar el texto», para descubrir lo que revela. Es el momento de teorizar sobre la enseñanza en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se esconden tras determinadas acciones. Se consiguen las «*teorías locales*», embebidas en los incidentes concretos que decidimos describir, que dan sentido a determinadas situaciones o momentos que vivimos. Pueden explicar el contexto de la práctica educativa. Los profesores empiezan a teorizar o descubrir las razones más profundas que justifican sus acciones.

Confrontación. ¿Cómo llegué a ser de este modo?. Este tercer momento que supone cuestionarse la propia enseñanza, consiste en situar la enseñanza en un contexto cultural, social y político más amplio; supone embarcarse en una reflexión crítica sobre supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizados en el aula. La enseñanza deja de ser un conjunto de procedimientos técnicos para convertirse en la expresión histórica de unos valores construidos sobre los que se considera importante en el acto educativo. El tipo de preguntas elegidas para cuestionar las «*teorías locales*» incluyen entre otras cosas:

¿Qué supuestos, valores y creencias sobre la enseñanza reflejan mis prácticas?

¿De dónde proceden dichas ideas?

¿Qué prácticas sociales reflejan esas ideas?

¿Qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías?

¿Qué idea sobre la autoridad encierran?

¿A qué intereses aparentan servir mis prácticas?

¿Qué es lo que limita mis ideas sobre lo que es posible en la enseñanza?
(Smyth, 1987, en Smyth, 1991).

Reconstrucción. ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?

Es el momento de pasar a la acción, de tomar decisiones informadas y generar los cambios pertinentes.

Además de su aplicación en la formación inicial y permanente los programas enfocados a la reflexión se han aplicado en la formación industrial, en el desarrollo del staff y en el entrenamiento de aviadores (Killen, 1989).

Seminarios

Existe la creencia de que los *seminarios* combinados con las prácticas de enseñanza constituyen un escenario idóneo para fomentar la reflexión. Crean escenarios de debate en torno a los diversos problemas que genera la enseñanza: cómo dar respuesta a los problemas, cómo relacionar la teoría con la práctica, cómo desarrollar la propia comprensión o las experiencias de enseñanza y, en consecuencia, la maduración personal y profesional (Zeichner y Teitelbaum, 1982).

El entorno de los seminarios ha de propiciar la reflexión. Dado que ésta exige la exploración de las actitudes personales, de los procesos de pensamiento y de los problemas concernientes a la práctica, el clima de los seminarios ha de crear confianza entre los participantes. Ha de permitir la libre expresión de las ideas, tanto los acuerdos como los desacuerdos. Giroux (1983) señala que no pueden darse experiencias de aprendizaje emancipadoras en el seno de estructuras convencionales jerárquicas. Los seminarios han de propiciar un entorno que supongan un desafío y a la vez sirvan de apoyo.

Su diseño y contenido, con ser extensos, se suelen vincular a las experiencias de aula de los profesores en formación. El seminario se diseña para ayudar a los estudiantes a ampliar sus perspectivas sobre la enseñanza, a considerar las bases que subyacen en las diversas alternativas de enseñanza, y a valorar sus propias perspectivas de desarrollo sobre la enseñanza. Así, algunos seminarios utilizan el «lenguaje de dilemas» de Berlak y Berlak (1981) para analizar sus propias perspectivas sobre enseñanza y la enseñanza de otros (Hursh y Zeichner, 1984). En otros seminarios el interés se centra en la valoración crítica de la investigación educativa. Los profesores en formación leen y critican trabajos que presentan diferentes puntos de vista sobre tópicos seleccionados (ejemplo: estudios sobre la gestión de la clase o el agrupamiento de los alumnos por habilidades) y después discuten las implicaciones de los estudios para su propio desarrollo como profesores. El propósito de estos seminarios es crear un ambiente de colaboración para la indagación y resolución de problemas, a los profesores se

les invita a colaborar en proyectos de investigación y a presentarlos en los seminarios.

Algunos autores, como Zeichner (1987), sugieren que la discusión de los seminarios se centre sobre las experiencias de campo de los estudiantes. Berlak y Berlak (1981) apuntan la posibilidad de centrarse en el análisis de dilemas. Otros autores proponen realizar estudios etnográficos para que los estudiantes reflexionen sobre la propia enseñanza. Los seminarios proporcionan a los participantes oportunidades para reexaminar las prácticas escolares. En los seminarios los participantes discuten ampliamente artículos sobre temas concretos. Las actividades del grupo se utilizan para desafiar las creencias y prácticas de los participantes.

En un seminario realizado por Wedman et al. (1990) incluía los siguientes temas: 1) qué es la práctica reflexiva, 2) la diversidad entre los alumnos y cómo el aprendizaje es mejorado por la reflexión, 3) el control en la escuela, 4) el papel del profesor en la toma de decisiones y su relación con el pensamiento reflexivo, 5) la naturaleza de los alumnos, 6) la relación entre escuelas y sociedad, y 7) por qué y cómo el conocimiento es determinado.

Para ilustrar la naturaleza de los seminarios orientados al desarrollo de la reflexión, vamos a describir el dirigido por Henderson en la Universidad de Roosevelt de Chicago (1988) sobre el desarrollo del profesional reflexivo. El seminario se diseñó para ayudar a los estudiantes a ganar experiencia en el desarrollo profesional reflexivo. La práctica de los estudiantes consistía en una sofisticada indagación, e interjuego entre las siguientes dimensiones reflexivas: *autobiográfica*, *heurístico-formal*, *etnográfica*, *histórica* y *colaborativa*. En la *fase autobiográfica* los estudiantes exploran a través de la reflexión sus experiencias pasadas, sus prejuicios concernientes al desarrollo profesional y las razones por las que eligieron la profesión de profesor. En la *fase heurístico-formal* practican tres formas sistemáticas de reflexión mientras participan en ejercicios de microteaching: analizar las premisas de los juicios prácticos de uno mismo (Fenstermacher, 1986), considerar las consecuencias de las propias acciones (Hustler, et al., 1986), los problemas de estructuración y reestructuración (Schön, 1983). La *fase etnográfica* exige una reflexión sobre la cultura específica de la escuela. Utilizan técnicas etnográficas para estudiar las diferencias entre la auténtica práctica reflexiva, la «praxis», y la racionalidad

técnica (Habernas, 1971; Schön, 1983). En la *fase histórica*, los estudiantes consideran cinco «horizontes» tradicionales de crecimiento profesional a la luz de sus prejuicios sobre el tópico, incluye los cinco «juegos de lenguaje» siguientes: la enseñanza como «razonamiento y acción pedagógica» (Shulman, 1987), la enseñanza como promoción eficiente del logro del alumno (Brophy y Good, 1986), la enseñanza como «presencia pedagógica» (van Manen, 1986), la enseñanza como expresión de teorías y creencias personales» (Clark y Peterson, 1986), y la enseñanza como artesanidad moral e indagación crítica (Tom, 1984; Adler y Goddman, 1986). En la *fase colaborativa* los estudiantes trabajan con compañeros en el diseño de un proyecto de aprendizaje intencional y la articulación de su fundamentación (en Henderson, 1988).

Cannig (1991) señala un conjunto de preguntas que propician la reflexión en los seminarios:

- ¿Puedes hablar más sobre ello?
- ¿Por qué crees que ocurre?
- ¿Qué evidencia tienes sobre ello?
- ¿Qué te recuerda esto?
- ¿Qué pasaría si ocurriera esto?
- ¿Ves relación entre esto y...?
- ¿De qué otro modo podrías enfocar esto?
- ¿Qué deseas que ocurra?
- ¿Cómo podrías hacerlo? (p. 19).

Afirmaciones que apoyan la reflexión:

- Puedes encontrar un medio que funcione cuando estás listo.
- Puedes cambiar si tú quieres.
- Puedes crecer a tu propio ritmo.
- Conoces lo que necesitas y pides ayuda.
- Puedes experimentar y explorar. Te ayudaré.
- Puedes aprender de lo que no funciona para tí.
- Puedes sentir tus sentimientos.
- Tus necesidades y reflexiones son importantes.
- Me gusta hablarte de esto (Canning, 1991, 21).

Diarios (Journal Writing, Dialogue Journal)

Para Surbeck et al., (1991) dedicar tiempo a escribir un diario supone también dedicar tiempo a reflexionar. Es una maravillosa manera de expandir el pensamiento sobre los acontecimientos del aula. Ayuda a los profesores a ser más reflexivos y a profundizar en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

El diario (journal writing) es tal vez uno de los instrumentos más ampliamente utilizado para inspirar la reflexión entre profesores en formación, profesores en servicio, tutores, etc. Es bien conocido que los diarios promueven y documentan el pensamiento reflexivo de los profesores en formación. Pensar profundamente sobre lo que estamos haciendo nos lleva a plantearnos mejores preguntas, a romper con las rutinas estériles, a hacer relaciones inesperadas y a experimentar con ideas frescas. Nos permite crear de forma consciente espacios para pensar sobre el significado y propósito de nuestro trabajo (Charvoz et al., 1988; Richards et al., 1989).

Para Smyth (1991) los diarios son una forma de registrar experiencias que pueden ser analizadas y compartidas. El mero hecho de expresarse por escrito supone tener claros los elementos de la situación: el «quién», «qué», «cuándo» y «dónde». La organización y creación de un relato de nuestras experiencias es un elemento crucial para ser capaces de identificar y escuchar nuestras propias voces.

Para Zabalza (1991) los diarios expresan el «estilo personal» del profesor. Ha identificado tres tipos de diarios: a) el diario como *organizador estructural de la clase* (son diarios planteados como descriptores del horario o de la organización o secuencia de las actividades), b) el diario como *descripción de las tareas* (son diarios cuyo foco principal son la tareas que profesores y alumnos realizan en clase), y c) el diario como *expresión de las características de los alumnos y de los profesores* (son diarios que centran su atención en los sujetos que participan en el proceso instructivo).

El *diario de clase* es un instrumento de trabajo muy útil para la autorreflexión. Es una forma de recoger diariamente las descripciones, interpretaciones, sentimientos y reflexiones de la experiencia de clase. Se constituye en un

procedimiento que anima a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y ver a dónde nos llevan. De este modo, al interpretar los profesores los acontecimientos en los que actúan, se interpretan a sí mismos. Al anotar a diario sobre el papel la experiencia vivida, ésta se objetiva, haciendo que la maraña de acontecimientos vividos durante el día cobren orden, impidiendo que se diluyan en la memoria. El hecho de disponer de un diario de clase permite profundizar en la experiencia, detectar las insuficiencias en la actuación y las dificultades en la comprensión de los fenómenos, con lo cual puede reorientarse tanto la observación y el análisis como la práctica.

Los diarios se utilizan para diferentes objetivos. Richards et al. (1989), eligieron el diario (*dialogue journal*) como la vía primaria de reflexión. Los diarios eran analizados semanalmente para evidenciar el pensamiento reflexivo. A mitad del semestre los profesores en formación eran considerados reflexivos o no-reflexivos según los resultados de las entrevistas y las evidencias de los diarios, usando el método comparativo de análisis. Estos autores utilizaron el diario para clasificar a los alumnos en la dimensión de la reflexión. Les servía para conocer la cantidad y calidad de las sentencias reflexivas. Estas últimas determinaban la riqueza descriptiva, la evidencia de pensamiento altruista, de formular un problema y de generar soluciones.

Zeichner y Liston (1987), animan a sus alumnos en formación a llevar un diario (*journal*) según un conjunto específico de directrices previstas por sus supervisores. Estos diarios que recogen el desarrollo de los alumnos durante el semestre, son compartidos sobre una base regular con los supervisores quienes responden a la entradas de los estudiantes. Los diarios tienen como fin proporcionar información a los supervisores sobre las formas en que los estudiantes piensan sobre su enseñanza y sobre su desarrollo como profesores con la información sobre aulas, escuelas, contextos de la comunidad; así como proporcionar a los estudiantes un vehículo para la reflexión sistemática sobre su desarrollo como profesores y sobre sus acciones en la clase y contextos de trabajo. El diario es visto como una parte integral del proceso de supervisión (p. 33).

Los profesores en formación llevan un «*dialogue journal*» para documentar sus reacciones y pensamientos sobre sus visiones, lecturas, discusiones o experiencias de clase. Los diarios también proporcionan a los instructores detallados

registros de las reflexiones de los estudiantes sobre sus experiencias del curso para que los instructores puedan proporcionar a los estudiantes retroalimentación personalizada. En ocasiones, los diarios sirven como una herramienta para evaluar el curso.

En el programa CITE (la colaboración para la mejora de la formación del profesor) de la Universidad de Michigan, diseñado para ayudar a los futuros maestros a desarrollar enfoques reflexivos hacia las situaciones embarazosas y decisiones cotidianas, los alumnos en formación usan el diario para anotar dos eventos del día: uno de éxito y otro no. Anotan por qué la actividad fue éxito o no, qué condiciones fueron importantes para el resultado y qué aspectos morales y éticos surgieron. Tales anotaciones y discusiones ayudan a los estudiantes a formar el hábito de la observación reflexiva, a conceptualizar la situación y a experimentar sobre la práctica. Los creadores del programa estiman que realizar la pregunta ¿por qué? es crucial para el desarrollo de la reflexión en los profesores noveles. En los niveles práctico y crítico de reflexión, responder a la pregunta ¿por qué?, es todavía más importante. ¿Por qué estamos estudiando esto? ¿Por qué hacemos algo de esta forma y no de otra? ¿Por qué presentamos este punto de vista? Realizar preguntas que provoquen la reflexión, experimentar estrategias de enseñanza y principios de aprendizaje, enmarcar y analizar el problema, la escritura reflexiva y la discusión ayudan a enriquecer las capacidades reflexivas del futuro profesor (Sparks et al., 1990).

Surbeck et al. (1991) estudiaron las respuestas reflexivas en los diarios de los profesores en formación para conocer mejor el pensamiento de los profesores y animarles a ser prácticos reflexivos. El propósito del estudio era conocer: (1) sus creencias y conocimiento sobre la enseñanza, (2) cómo la información que poseían la aplicaban a la enseñanza, (3) cómo los alumnos respondían (o podían responder) a los métodos que los profesores experimentaban en clase, (4) las reflexiones y sentimientos personales sobre el proceso enseñanza/aprendizaje, tanto en la Escuela Universitaria como en la escuela.

Identificaron una serie de categorías y subcategorías:

Reacción: ante el currículum, compañeros, ambiente, etc.

1. *Sentimiento positivo*. Sentimiento de satisfacción hacia sí mismo, hacia los demás, hacia las actividades en clase...
2. *Sentimiento negativo*. Sentimiento de insatisfacción hacia sí mismo, hacia otros, hacia las actividades, etc.
3. *Información*. Sobre los hechos que ocurrían en clase.
4. *Interés personal*. Expresión de asuntos personales específicos que tenían un impacto en la participación de los estudiantes.
5. *Temas*. Aspectos referentes a la educación, conocimiento o temas relacionados.

Elaboración: de sentimientos, pensamientos, situaciones.

1. *Elaboración concreta*. Descripción de una situación de la que se derivaba la reacción.
2. *Elaboración comparativa*. Comparar su primera reacción con otras clases, escuelas primarias, etc.
3. *Elaboración generalizada*. Referida a un principio general, teoría o contexto filosófico.

Contemplación: combina las anteriores, así como el pensamiento sobre problemas personales, profesionales, sociales o éticos.

1. *Contemplación personal*. Pensamiento sobre sí mismo o problemas personales.
2. *Contemplación profesional*. Pensamientos sobre problemas educativos, teorías, métodos, etc.
3. *Contemplación social/ética*. Sobre problemas de tipo moral y aspectos sociales.

Dentro de nuestro contexto el diario es un instrumento cada día más utilizado en el campo de la investigación educativa. Se ha utilizado como instrumento de investigación del pensamiento del profesor, más concretamente para analizar los dilemas (Zabalza, 1991), o para el estudio de la problemática del maestro novel (E.U. de la Universidad de Barcelona, 1986), o como instrumento de desarrollo profesional (Villar Angulo, 1986).

Estudio de casos

Roth (1989) defiende esta estrategia como realmente útil para la adquisición de ideas y estrategias y para estimular el pensamiento a considerarlas, además de relacionar la teoría con la práctica en situaciones reales. La lectura de estudios de casos es una técnica útil para desarrollar habilidades reflexivas (Shulman, 1987). Los estudiantes serían animados a leer estudios de casos como parte de las asignaciones relacionadas con la clase. El estudio de casos ha sido esencial en profesiones como la medicina y el derecho. El estudio de casos proporciona una forma de experiencia para guiar la práctica. El juego del ajedrez es un excelente ejemplo de cómo el estudio de casos puede estimular el pensamiento, estos procesos de pensamiento pueden ser replicados en la práctica real.

Los estudiantes también necesitan realizar estudios de casos en las prácticas. Esta técnica es estimulante, si bien requiere, que los estudiantes reflexionen sobre situaciones, pregunten por qué, relacionen lo que ocurre con su sistema de creencias y lo contrasten.

Simulación

Es una estrategia de interés para el práctico reflexivo. La simulación o práctica de destrezas proporciona oportunidades para utilizar el conocimiento y habilidades en una situación que aproxima o es un paso más estrecho a un ambiente real. Roth (1989) considera que es un procedimiento que genera procesos de reflexión.

Conferencias de supervisión

Las reuniones de supervisión, conferencias que siguen a las observaciones formales de los estudiantes, se consideran como un importante contexto de aprendizaje para los profesores en formación y una oportunidad para que los supervisores planteen temas relacionados con acciones y situaciones específicas que han sido consideradas de forma más general en los seminarios. Estas conferencias se centran tanto en las lecciones de clase que han sido observadas, como en el desarrollo más general de las perspectivas del profesor en formación.

Las formas de supervisión son similares al modelo dominante de «clinical supervision» (Goldhammer et al., 1980) en su estructura y énfasis sobre el análisis racional de la instrucción del aula. Cada visita del supervisor incluye una pre-reunión, una observación, un análisis y estrategia y una post-reunión.

Actividades prácticas

Pollard y Tann (1987) en una parte de su libro sobre la enseñanza reflexiva titulada «ser un profesor reflexivo» exponen siete temas que consideran fundamentales para que los profesores reflexionen: ¿Quiénes somos? ¿Cómo nos ponemos de acuerdo en la relación y disciplina? ¿Cómo enseñamos y aprendemos a través del currículum? ¿Cómo organizamos la clase? ¿Cómo gestionamos y hacemos frente a los problemas? ¿Cómo nos comunicamos? ¿Qué estamos logrando?.

La exposición de cada tema va seguida de unas actividades prácticas para fomentar la reflexión del profesor. Ejemplo de actividad práctica:

Objetivo: Identificar información sobre los alumnos que es importante para tí, como profesor, conocer y registrar.

Método: Tomar notas bajo los siguientes encabezamientos de:

1. ¿Qué información, como profesor, piensas que es importante conocer sobre los alumnos de tu clase?
2. ¿Por qué es importante?
3. ¿Cómo la usarías?
4. ¿Cómo la registrarías?
5. ¿Cómo controlarías su objetividad y fiabilidad?
6. ¿Para quién la tendrías disponible?

Seguimiento: Realizando tales preguntas básicas se podría conseguir un control de los registros. Cualquier información que no se demuestre que es útil para la enseñanza, registrable y éticamente aconsejable debería revisarse (Pollard y Tann, 1987, 48).

Talleres

Los talleres tienen como objetivo el desarrollo profesional de los profesores. Villar Angulo (1988) utilizó el taller práctico para desarrollar la «pirámide reflexiva» tal como la propone Schön (1987), que integra los siguientes pasos:

4. Reflexión sobre la reflexión en la descripción del diseño.
3. Reflexión en la descripción del diseño.
2. Descripción de diseño.
1. Diseño.

El taller se realizó con tres profesores. Las ideas se basan en la estimulación del recuerdo para esquematizar el conocimiento profesional de los profesores (Calderhead, 1988), el «coaching» técnico (Garmston, 1987) y los profesos implicados en un diálogo supervisor de Schön (1987), (en Villar, 1988, 166).

Schön (1987) señala la importancia del «coaching», un proceso en el que el conocimiento del profesor y los procesos reflexivos llegan a explicitarse cuando el tutor y el alumno trabajan juntos sobre un problema y por el que el alumno aprende lo que Schön denomina «the artistry of the professional».

El «*coaching reflexivo*» es una estrategia a través de la cual se pueden implicar los evaluadores con los profesores para ayudarles a construir el mundo de su enseñanza y contribuir a su desarrollo profesional (Villar, 1986).

Autobiografías/historias de vida escritas

Ha resurgido el interés por las historias de vida dentro de los programas de formación del profesorado. Según Holly (1989) la escritura reflexiva per se capacita a su autor para «ver» sus experiencias dentro de contextos más amplios: social, político, económico y educativo. Mientras que Woods (1987) señala:

«tiene la gran ventaja de basarse en el «self» de los profesores (...) Nada podría ser más relevante para el profesor individualmente. Sin embargo, una historia de vida es un documento muy personal, y al mismo tiempo en su atención a los contextos histórico, social, político y económico de la vida, ofrece el medio de una visión totalmente

contextualizada, uno que es sensitivo a las estructuras y patrones de los eventos que tienen una influencia general» (p. 131).

Otros autores utilizan las historias de vida con la finalidad de apoyar la reflexión crítica. Las experiencias y comprensiones personales proporcionan una base ideal para comenzar a explorar el porqué de nuestras creencias y valores particulares y de otros, por qué hacemos las cosas de cierta manera. Su objetivo es concienciar a los estudiantes de qué les había ocurrido y reflexionar sobre el porqué.

Las historias de vida se puede describir como un proceso en el que dos o más profesores trabajan juntos con el propósito de mejorar sus vidas profesionales, su instrucción, y finalmente el aprendizaje de sus alumnos (Townsend et al., 1991). Estos procesos animan a cada participante a buscar respuestas a las siguientes cuatro cuestiones:

1. ¿Cuál es la realidad de mi trabajo?
2. ¿Cómo pienso y actúo en la clase?
3. ¿Cómo llegué a ser de la forma que soy?
4. ¿Qué quiero hacer sobre ello?

Son procesos que facilitan a los profesores la comprensión de las raíces contextuales y personales de las disposiciones y acciones de su propia enseñanza y la enseñanza de otros. Son proyectos que sirven tanto para la formación como para el desarrollo profesional.

El método biográfico es un proceso retroactivo que devuelve la experiencia a la persona que la vivió. Focalizada sobre los profesores individualmente requiere una modificación interesante de la perspectiva tradicional: el sistema educativo está dominado por dos poderosas jerarquías: la jerarquía del status y la jerarquía de la producción de conocimiento, y el maestro de escuela es, a menudo, la parte inferior de ambas jerarquías. El enfoque biográfico ayuda a los profesores a sentir algún sentido del poder individual como centro de la acción (Rudduck, 1988).

Fórum de profesores

Tiene por objeto ayudar a estimular y guiar a los profesores cuando estudian su propia práctica docente. Ayuda a los profesores a diseñar y realizar investigaciones en sus clases. El propósito del «Fórum» es ayudar a los profesores a comprender mejor su propia enseñanza y a prestar atención a las necesidades de los profesores para una investigación accesible e informativa.

La estructura del «Fórum» suele ser simple. Cada semana se mantiene reuniones con el líder. Varias personas (entre cuatro o cinco) presentan su investigación al grupo cada reunión. Los otros grupos sirven como de consejo para ayudar a presentar cada fase del trabajo, seleccionar el tópico, explicar qué conocen o quieren conocer en relación al tópico, revisar el modo de reunir más información y dar sentido a lo que están aprendiendo. Los profesores editan y preparan para presentar a la conferencia programas de formación en servicio, cursos en las escuelas universitarias y reuniones de investigación.

El propósito del «Forum» es ayudar a los profesores a comprenderse mejor a sí mismos y a sus alumnos. El Forum no asume que se necesite cambiar o mejorar su práctica. Al iniciar la investigación los profesores eligen algo que les gustaría aprender más. Algunos realizan proyectos que satisfagan y contribuyan a sus conocimientos profesionales, pero no pueden tener implicaciones inmediatas para su enseñanza.

Estudios etnográficos

Gitlin y Teitelbaum (1983) usaron estudios etnográficos modificados con sus alumnos para desarrollar la reflexión crítica. Sugieren que estos estudios deberían utilizarse para ayudar a los profesores en formación a unir la teoría y la práctica y para capacitarlos para realizar preguntas críticas. Las ventajas de los estudios etnográficos radican en que los estudiantes asumen un papel activo al examinar la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje en situaciones singulares, y en que les proporciona herramientas para que investiguen activamente y lleguen a ser más conscientes de los aspectos centrales de la cultura de la escuela. Asistiendo a los estudiantes a desarrollar sus capacidades para re-experimentar lo ordinario y reflexionar sobre las prácticas y estructuras de la educación.

«Las etnografías también hacen posible que los profesores en formación examinen más estrechamente los límites percibidos de los contextos escolares y elaboren algunos juicios sobre su legitimidad. Estos límites son a veces vistos como no problemáticos y tienen importancia en la determinación del impacto de los profesores en las escuelas porque el cambio sólo puede ocurrir cuando los límites de lo que se considera posible va más allá de los prácticas que reproducen el status quo del sistema; sin embargo, expandir el rango de lo que se considera posibles es un importante prerrequisito para promover el cambio en el sistema escolar» (p. 231).

INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS REFLEXIVOS

Como señala Gore (1987), los programas reflexivos han llegado a formar parte del lenguaje de la formación del profesor. Varios modelos y estrategias han sido desarrollados para formar profesores reflexivos; sin embargo, aún es escasa la investigación sobre la eficacia de dichos programas. En la actualidad tenemos poco soporte empírico para defender que los programas diseñados para promover la enseñanza reflexiva generen mejores profesores (Wubbels y Korthagen, 1990).

Para desarrollar este apartado hemos utilizado básicamente las referencias de los trabajos de Calderhead (1989), de Richards et al. (1989) y de las profesoras Sparrks-Langer y Colton (1991) que a nuestro juicio son estudios que si bien tratan temas comunes, su enfoque y resultados difieren y se complementan.

Como señala Calderhead (1989) la enseñanza reflexiva se ha convertido en un eslogan: prácticas disfrazadas que ofrecen una gran variedad de modelos idealizados para la formación de los profesores. La cuestión que nos planteamos es ésta: ante esta situación ¿cuál es la contribución conceptual, teórica o práctica, que debería jugar la investigación?. Se sugiere que podríamos desarrollar un conocimiento mayor o comprensión mejorada de la naturaleza y potencial de la reflexión, si a través de la investigación comprendiésemos cómo los estudiantes piensan sobre la enseñanza, por qué piensan como lo hacen, cuál es la esencia de su pensamiento, cómo su pensamiento es afectado por los programas de formación alternativos o qué influencia tienen los intentos de cambiar su forma de pensar. En esencia, necesitamos conocer mejor el mundo de la reflexión y a las personas reflexivas.

Pensamos con Calderhead (1987) que la investigación puede proporcionar valiosas pruebas que apoyen las actuales ideas sobre la reflexión e insights de

cómo ésta podría figurar en el currículum de formación del profesor. La investigación con la que contamos y que podría informar nuestra comprensión de la reflexión y su papel en la formación del profesorado se podría considerar en términos de tres amplias categorías: sobre los *procesos cognitivos de los profesores*, sobre el *conocimiento de los profesores* y sobre el *contexto de formación del profesor*. Es en estas tres áreas donde se han hecho últimamente esfuerzos para comprender los procesos del aprendizaje para enseñar.

a) *Sobre los procesos cognitivos de los profesores*. Los procesos de planificación y pensamiento interactivo son bien descritos por la investigación existente (Clark y Peterson, 1986), aunque su aplicación a la formación del profesor no ha sido totalmente explorada (Calderhead, 1989). La enseñanza reflexiva por lo general se relaciona a los procesos metacognitivos de comparación, evaluación y autodirección que a los procesos implicados en la enseñanza. La escasa investigación sobre este tema señala que la reflexión de los estudiantes por lo general permanece en un nivel superficial aún en los cursos que impulsan la enseñanza reflexiva (Borko et al., 1988; Feiman-Nemser et al., 1997; Calderhead, 1987). Los estudiantes parecen evitar las oportunidades de analizar y evaluar su práctica. Como razones de evitación se señalan estas: inhabilidad para confrontar su práctica, un alto nivel de «ego-involvement» en su concepción como profesores, se muestran reticentes a la autocrítica, la falta de destrezas analíticas para examinar su propia práctica, el desconocimiento de un repertorio de alternativas de enfoques de enseñanza (Calderhead, 1989, 46).

En el estudio realizado por Korthagen (1988) en Holanda, señala que los estudiantes difieren en su *orientación de aprendizaje*, los estudiantes de *orientación interna* ven el aprender a enseñar como un proceso de descubrimiento autoguiado; mientras que los de *orientación externa*, esperan que otros les modelen su aprendizaje para la enseñanza.

En la investigación que llevó a cabo Russell (1988), encontró que las primeras etapas de aprender a enseñar se caracterizan por el predominio de las rutinas de clase; la capacidad de reflexionar sobre su práctica se alcanza sólo después de lograr un dominio básico de la enseñanza. La reflexión, en el sentido de una apreciación del propio trabajo, requiere no sólo la posesión de cierto conocimiento, de destrezas críticas, y de un modo de conceptualizar el propio aprendizaje

como proceso reflexivo, sino también una competencia práctica básica juntamente con algún grado de autoconfianza.

b) Sobre el conocimiento profesional de los profesores. ¿Qué clase de conocimiento proyectan los estudiantes cuando participan en los procesos de análisis y comparación de la práctica de la enseñanza? ¿Cuál es el contenido de la reflexión?. Algunos estudios indican que los estudiantes se acercan a su formación con creencias, compromisos y concepciones, surgidas de las experiencias escolares como alumnos (Lacey, 1977; Zeichner y al., 1987), y de las experiencias personales que influyen en lo que piensan de la enseñanza (Clandinin, 1986; Butt et al., 1987).

Conceptualizar las áreas particulares y las formas de conocimiento que los estudiantes de magisterio adquieren y usan es una tarea difícil. Ciertamente, poseen varias áreas de conocimiento (Connelly y Clandinin, 1985; Shulman, 1986), el conocimiento de contenido pedagógico o el conocimiento práctico personal. El aprender a enseñar implica claramente interacciones complejas entre los procesos cognitivos/metacognitivos de los profesores, las predisposiciones afectivas y la práctica docente.

Las dificultades que señalan los estudios ilustran la necesidad de que los cursos de formación del profesorado proporcionen tareas de naturaleza y nivel que los estudiantes sean capaces de realizar y puedan aprender de ellas. Enfatizan la importancia de estructurar con rigor los cursos de formación y la necesidad de investigar sobre la influencia de prácticas alternativas de enseñanza sobre el aprendizaje profesional de los estudiantes.

c) Sobre el contexto de formación de los profesores. Los programas de formación del profesor orientados a la indagación tienen por meta desarrollar las actitudes reflexivas de los profesores. La reflexión sobre la enseñanza «es generalmente entendida como una preocupación más que la cognición implicada en la enseñanza» (Calderhead, 1988, 5).

La investigación que realizó Korthagen (1988) sobre la enseñanza reflexiva, aporta algunos principios básicos: es imposible formar a los profesores en todas y cada de las situaciones en las que se van a encontrar como profesionales, lo que no obsta para que los programas de formación puedan capacitarlos para

reflexionar sobre sus experiencias y la manera en que funcionan como profesores, y a esforzarse en tomar conciencia de su propio desarrollo profesional. Los resultados justifican una valoración favorable de este tipo de programas.

Los profesores que habían participado en un programa que tenía como objetivo explorar y describir el tópico de la reflexión, descubrieron que era una experiencia interpersonal que guiaba los insights sobre sí mismos como actores de sus mundos. Generaba cambios en la percepción de los eventos, personas o planes de modo que modificaba algunas conductas (Canning, 1991).

Un número considerable de estudios se ha realizado sobre el programa de formación de profesores orientada a la indagación en la Universidad de Wisconsin-Madison. Estudios sobre las perspectivas hacia la enseñanza (Zeichner y Grant, 1981; Tabachnick y Zeichner, 1984); la implantación de la educación multicultural (Grant, 1981; Koskela, 1985); el aspecto de la supervisión (Zeichner y Tabachnick (1982; Zeichner y Liston, 1985); el estudio sobre la comunicación reflexiva (Koskela, 1985) y el desarrollo psicológico (Ullrich, 1985).

Se han realizado estudios sobre los puntos de vista de los alumnos, del papel del profesor, las comprensiones de los estudiantes, el papel de los supervisores y el papel de los seminarios. El programa tiene por objeto formar a los alumnos de una manera reflexiva para percibir su conocimiento y contextos como problemáticos; ver al profesor como artesano moral; enfocar el conocimiento ofrecido en el programa reflexivamente e interactuar con compañeros, supervisores y formadores de forma colaborativa. Se dan evidencias de que el programa anima a los estudiantes a percibir los contextos de enseñanza aprendizaje como problemáticos (Koskela, 1985), a ver a los profesores como artesanos morales. Algunos de los objetivos se logran bien, otros parcialmente, y otros se descuidan en la práctica.

La investigación de Wedman y Martin (1991) señala la influencia de un programa de enseñanza reflexiva en los profesores en formación: para que la reflexión llegue a integrarse de forma apropiada, los profesores en formación deberían ser enseñados a diferenciar entre las conductas de enseñanza reflexiva y de enseñanza rutinaria, enseñar a cómo mantener un equilibrio entre ellas, y ayudar a reconocer el papel que cada una juega en la clase. Los profesores en

formación pueden ser mejor preparados por esta razón para mejorar su propia enseñanza mediante el análisis crítico y a superar las influencias más negativas de las experiencias de campo del aprendizaje.

¿Qué se puede hacer para asegurar un mayor crecimiento reflexivo?. Una posible respuesta, que ya hemos señalado en otro lugar, ha sido dada por Korthagen (1985) al indicar que los programas de formación del profesorado preparen a sus alumnos para el pensamiento reflexivo antes de las prácticas de enseñanza; la razón dada es que la reflexión requiere tiempo, que no puede ser suficientemente disponible durante las prácticas de enseñanza iniciales. Los programas de formación del profesor diseñados para fomentar las prácticas reflexivas del alumno podrían beneficiarse de la integración de la reflexión en el currículum de formación del profesor. Tal integración podría proporcionar a los alumnos la oportunidad de explorar y analizar las prácticas escolares durante el curso académico, la primera experiencia de prácticas y la experiencia de enseñanza del alumno (Wedman y Martin, 1991).

Richards et al. (1989) en un estudio sobre las habilidades reflexivas de los profesores hallaron diferencias en las dimensiones psicológicas y personales siguientes: (1) experiencia, (2) rendimiento académico, (3) necesidad de logro, (4) tipo de control, (5) habilidad creativa, y (6) tipo de personalidad. El resultado señala que puede haber determinantes o características que diferencian a los «sujetos reflexivos» de los «no-reflexivos». Algunas de estas características son la autoconfianza, la habilidad académica y la experiencia previa. Se han encontrado diferencias en las habilidades reflexivas y disponibilidad en los profesores en formación (Korthagen y Verkuyl, 1987). Algunos estudiantes parecen tener una habilidad natural para examinar y cuestionarse críticamente a sí mismos y a su enseñanza, mientras que otros inicialmente muestran poco entusiasmo o no saben cómo reflexionar sobre su trabajo, mientras que otros muestran escasa evidencia palpable de pensamiento reflexivo. Poco se sabe en los programas de formación si los alumnos están dispuestos o no hacia la reflexión. En consecuencia, no hay orientaciones para que surja su «nivel de reflexión» (Noffke y Brennan, 1988, 7).

a) *Experiencia*. Los estudiantes entran en los programas de formación con diversas biografías y perspectivas. Cada uno es resultado de su herencia y ambiente. El conocimiento «espigado» de la experiencia puede ayudar a los

profesores novicios a «criticar y cuestionar su docencia» (Caderhead, 1988). Los novicios experimentados también tienden a sentir más competencia y control personal y, sin embargo, tienen la confianza de ser autocríticos (Russell, 1988). Los novicios experimentados pueden más fácilmente preguntar y responder cuestiones tales como: «¿lo hice bien?» y «¿qué podía haber hecho diferente?» (Calderhead, 1988).

b) Rendimiento académico. Recientes estudios sugieren que los alumnos con expedientes académicos más altos son personas reflexivas más motivadas y entusiastas (Charvoz et al., 1988). Este resultado es paralelo a otros que indican que los estudiantes más capaces intelectualmente desarrollan un mayor rango de aprendizaje y estrategias autorreguladoras.

c) Tipo de control. La teoría del aprendizaje social plantea que las diferencias en las necesidades de logro están relacionadas con la creencia que uno sostiene sobre «la relación entre la propia conducta y sus consecuencias. La creencia en la relación causal entre la conducta y el éxito puede determinar que los profesores perciban que la reflexión sobre la enseñanza es beneficiosa y productiva o simplemente una pérdida de tiempo (Korthagen y Verkuyl, 1987). Los profesores con control interno son más propensos a la reflexión que los de control externo.

d) Habilidad creativa. Entre los profesores las habilidades creativas varían considerablemente. Algunos sólo pueden elegir enseñar lecciones que están explícitamente descritas en libros de texto o que han observado. Otros realizan proyectos imaginativos e innovadores y producen lecciones únicas. Tienen la habilidad de variar los procedimientos de la enseñanza y adaptarlos a la situación de la enseñanza. Las actividades relacionadas con el pensamiento creativo y la reflexión mantienen muchas cosas en común (experiencias de valoración, formular un problema, crear métodos alternativos), (Korthagen y Verkuyl, 1987). Es bastante probable que los profesores más creativos opinen que la reflexión sobre la enseñanza es un tipo de actividad especialmente deseable.

e) Tipos de personalidad. Los profesores en formación tienen personalidades diferentes. Unos son especialmente pacientes con las rutinas y detalles, les gusta un estilo de vida bien ordenado. Otros prefieren la espontaneidad y los horarios flexibles, disfrutan con situaciones nuevas y cambiantes. Difieren en las habilidades de confianza, apertura, conservadurismo, liderazgo, etc. Cada

habilidades de confianza, apertura, conservadurismo, liderazgo, etc. Cada persona es un cúmulo de características de personalidad distintas, innatas y ambientales. Es razonable asumir que los atributos de la personalidad de los profesores en formación puedan influir en su predisposición o desinclinación a la enseñanza reflexiva. Por ejemplo, personas abiertas, flexibles y empáticas pueden ser reflexivas por naturaleza. Estas actitudes son importantes para la indagación reflexiva (Richards et al., 1989).

Para comprender por qué unos estudiantes pueden reflexionar o aprender a reflexionar, mientras otros no, es preciso estudiar las características psicológicas y personales de la persona reflexiva (Richards et al. 1989).

Las profesoras Sparks-Langer y Colton (1991) en una síntesis de la investigación sobre el *pensamiento reflexivo* de los profesores abordan el tema identificando tres elementos en el pensamiento reflexivo: uno *cognitivo*, que describe cómo los profesores procesan la información y toman decisiones; otro *crítico*, enfocado sobre la esencia de la conducción del pensamiento -experiencias, objetivos, valores e implicaciones sociales-; y un tercero, *las narrativas de los profesores*, referidas a las interpretaciones de los eventos que tienen lugar en contextos particulares.

a) *El elemento cognitivo de la reflexión.* Recoge los estudios sobre cómo los profesores utilizan el conocimiento en su planificación y toma de decisiones. En esta categoría entran los estudios de Shulman (1987) sobre el conocimiento base y la investigación de tipo cognitivo. La información se organiza en redes de hechos, conceptos, generalizaciones y experiencias relacionadas. Estas estructuras organizadas, llamadas esquemas, constituyen la comprensión del mundo de los individuos y permiten un gran cuerpo de información ser almacenada y acceder muy rápidamente. Las comparaciones de los esquemas de interpretación de los profesores noveles y expertos. Los esquemas de los expertos están más ricamente conectados en la toma de decisiones. Un factor clave en el pensamiento del experto parece ser su «automotividad».

Borko y Livingston (1989) compararon las reflexiones en la planificación, durante la enseñanza y después de las lecciones de los profesores noveles y expertos, y encontraron diferencias entre los *esquemas cognitivos* de ambos. Un tercer tópico investigado por los investigadores cognitivistas es la metacognición

de los profesores (conducta autoregulada, propositiva). El profesor reflexivo controla el efecto de una acción tomada, así como los procesos cognitivos empleados en la toma de decisiones.

Las investigaciones sobre la promoción de la reflexión cognitiva son más recientes. Un ejemplo es el programa CITE (colaboración para la mejora de la formación del profesor) en la Universidad de Michigan. Este programa utiliza experiencias de campo estructuradas, microteaching, una semana de prácticas de enseñanza, diarios para ayudar a los profesores a analizar, cuestionar y reflexionar sobre los temas presentados en los cursos.

Las evaluaciones del CITE han propiciado un marco para la evaluación del pensamiento reflexivo expresado durante una corta entrevista sobre un evento de enseñanza. El marco tenía siete niveles:

1. No descripción.
2. Simple descripción de persona lejana.
3. Titulación de eventos con conceptos pedagógicos.
4. Explicación utilizando alguna tradición o preferencia personal.
5. Explicación usando principios pedagógicos.
6. Explicación usando principios pedagógicos y contexto.
7. Explicación con consideraciones ético/morales.

La progresión de los niveles muestra un crecimiento sofisticado en los esquemas de los profesores, que va desde los conceptos técnicos y reglas al pensamiento contextualizado y ético. En los estudios presentados, de los 16 profesores estudiados, 10 profesores estaban funcionando al nivel 6, pensamiento contextualizado. Grinberg (1989) encontró diferencias entre los alumnos que siguieron el programa y los que no lo siguieron en el pensamiento reflexivo. Los cursos con experiencias de campo promueven más el pensamiento reflexivo que los que no tienen experiencias de campo.

Pasch y sus colegas (1990) encontraron diferencia significativa entre los resultados de los alumnos que habían seguido un «coaching» y los que no lo habían seguido. Morine-Dershimer (1989) encontró diferencias en los esquemas de los alumnos después de haber seguido un curso de micro-teaching. Y Hollingsworth (1990) realizó un estudio longitudinal en un programa de formación del

profesorado sobre el conocimiento y creencias, encontró pocos cambios en los scripts de los profesores hasta el segundo o tercer año.

De estos estudios se deduce que deberíamos enseñar a los profesores noveles los esquemas de los expertos. Que cada profesor debe construir su propio significado y «cognición situacional». Probablemente los profesores expertos extraen su conocimiento desarrollándolo contextualmente y de experiencias de casos previos al desarrollar su propia sabiduría de la práctica.

La investigación nos informa sobre lo compleja e incierta que es la enseñanza, pero no puede describirnos las clases de decisiones que los profesores deberían aprender para tomar en cualquier situación particular (en Sparks-Langer y Colton, 1991).

b) El elemento crítico de la reflexión. El elemento crítico enfatiza la «esencia» que conduce el pensamiento -experiencias, creencias, valores sociopolíticos y objetivos de los profesores-. En la reflexión crítica los aspectos morales y éticos de igualdad y justicia social son considerados juntamente con los medios y fines educativos. Tienen como meta la reflexión crítica. La mayoría de los programas han encontrado que es relativamente fácil promover la reflexión técnica y práctica, y resulta difícil lograr la reflexión crítica.

Ross (1989) evaluó los efectos del programa PROTEACH (PROfessional TEACHer) y encontró que la mayoría de los informes de los alumnos fueron clasificados con las categorías 1 y 2 sobre una posibilidad de tres categorías. Ross y colegas (1991) creen que los cambios de perspectiva es la base para el desarrollo de la práctica reflexiva. Los profesores construyen sus propias perspectivas extraídas de sus experiencias personales pasadas y presentes y de las experiencias profesionales de la escuela, del conocimiento teórico base, de la autoimagen y eficacia, y de sus interacciones con los compañeros, tutores y alumnos. Tales perspectivas son multidimensionales y se construyen probablemente de forma gradual mediante extensos diálogos reflexivos que ayudan a los profesores a comprender los aspectos ético/morales de su trabajo.

El estudio de Sparks-Langer y colegas (1990) señala que la mayoría de los profesores en formación estaban usando principios y pistas contextuales que

daban sentido a su experiencia. Pocos estudiantes alcanzaban el nivel siete de reflexión (aspectos éticos y morales).

Ciriello y colegas (en prensa) en la evaluación de un programa de reflexión crítica que incluía: (1) modelado de sus propios procesos de pensamiento, (2) autocríticas de las asignaciones de los estudiantes, (3) investigación acción, (4) diarios, encontraron que la investigación acción les ayudó a valorar tanto el contexto de la enseñanza como el pensamiento sistemático sobre los fenómenos complejos. Además, expandieron su visión de la enseñanza al incluir responsabilidades morales y la necesidad de desafiar las prácticas dadas por sentado.

Los programas han tenido bastante éxito en la identificación de estrategias que promueven la reflexión técnica sobre los métodos, los principios, los resultados y los contextos para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, su éxito ha sido limitado en el desarrollo de la reflexión crítica. Han contribuido a promover los marcos que describen los tipos de pensamiento reflexivo (Ross, 1990; Sparks-Langer et al., 1990) y técnicas de desarrollo del pensamiento reflexivo: diarios, diálogos críticos, examen de múltiples perspectivas, experiencias de campo, investigación acción, etc. Los estudios muestran que no está claro cómo promover mejor o valorar la reflexión sobre los valores políticos, éticos y morales, creencias y actitudes.

c) Las narrativas de los profesores. Esta dimensión pone el énfasis en los marcos interpretativos que usan los profesores para comprender y mejorar sus propias prácticas escolares. Utilizan el método narrativo. Este puede servir de fuerza poderosa para «elevar» la conciencia del propio razonamiento profesional.

Muchos términos y conceptos se reúnen en este punto de vista de la reflexión: el estudio de casos de la sabiduría tácita que guía la práctica (Shulman, 1987); la inclusión del conocimiento del oficio en las prácticas de valoración del profesor (Leinhardt, 1990); la legitimación de la visión de la enseñanza como arte (Eisner, 1982); la definición de la enseñanza como ejecución provisional (Yinger, 1987); la investigación acción (Cochran-Smith y Lytle, 1990) y la aparición de los estudios cualitativos usando indagación narrativa (Connelly y Cladinin, 1990).

Las historias escritas por y sobre los profesores forman la base de la indagación narrativa. El proceso del pensamiento reflexivo es visto como narrativas o historias, con situaciones, acciones (argumentos) y caracteres. En la indagación narrativa los participantes construyen y reconstruyen los argumentos narrativos para ganar una mayor comprensión de su experiencia. Un rasgo de esta investigación es su énfasis en los estudios naturalistas.

Utilizando la investigación acción, Canning (1990) señala que ésta comprometía a los profesores en formación en la descripción y análisis de sus propios esfuerzos para llegar a ser reflexivos. Además de escribir sobre sus propias experiencias, los estudiantes también se consideran a sí mismos como objeto de reflexión. Al proporcionar interrogantes, retroalimentación y respuestas, Canning (1991) ayudó a los estudiantes a encontrar sus propias voces cuando participaron en una reflexión abierta, responsable sobre sus experiencias de enseñanza.

Este tipo de investigación nos ilumina sobre las motivaciones de los profesores; se aprecia la complejidad de la vida cotidiana de los profesores. Proporciona casos detallados de dilemas y eventos de enseñanza. El beneficio más valioso es el insight ganado por los mismos profesores como resultado de su autoindagación.

Cuando reunimos los elementos cognitivo, crítico y narrativo del pensamiento reflexivo de los profesores nos estamos moviendo a reestructurar nuestras imágenes de la formación y supervisión de los profesores (en Sparks-Langer y Colton, 1991).

Implicaciones para la formación del profesor

De la revisión de la investigación sobre pensamiento reflexivo de los profesores se pueden obtener estas consideraciones:

- Los formadores de profesores pueden fomentar el crecimiento de la reflexión cognitiva a través del «micro-teaching», con diarios de reflexión post-enseñanza, con autoanálisis de grabaciones en audio y vídeo, observando y analizando episodios de enseñanza a través de la investigación acción, con el «coaching», y con la evaluación y discusión del aprendizaje del alumno.

- La reflexión crítica puede ser promovida a través de un detenido estudio de casos que ilustre aspectos particulares del contexto, didáctica, contenido, dilemas ético/morales y otros elementos de la enseñanza y aprendizaje que ayuden a los profesores a desarrollar un rico y flexible repertorio de ideas, actitudes y destrezas.

- Los profesores necesitan oportunidades para construir su propio significado narrativo basado en el contexto desde la información obtenida de la investigación y de los marcos teóricos de expertos de fuera.

- Las preconcepciones de las personas del aprendizaje, enseñanza y metas de la escuela influirán en la manera de interpretar los cursos, talleres y experiencias de enseñanza personal. Estas creencias deben ser examinadas críticamente desde varias perspectivas de modo que dejen espacio para un enfoque flexible y reflexivo de la enseñanza.

- La futura investigación necesita explorar cómo los profesores interpretan, dan significado y toman decisiones sobre sus experiencias en las escuelas. Los mismos profesores necesitarán estar incluidos como co-investigadores en tal investigación (Sparks-Langer y Colton, 1991, 43).

Consideraciones finales sobre los programas de formación

Aprender a enseñar es un proceso activo que implica considerable interacción entre pensamiento y acción. Alguna política reciente en materia de formación comienza a reconocer el papel crucial del pensamiento y la reflexión en el desarrollo profesional, como se evidencia en las llamadas a la formación del profesor reflexivo o a la formación de los «profesores pensadores» (Calderhead, 1987).

Los programas de orientación reflexiva buscan ayudar a los profesores en formación a ser más conscientes de sí mismos y de sus ambientes en el sentido de que cambien sus percepciones en la medida de lo posible. Los programas tienen como meta propiciar en los futuros profesores, tanto individual como colectivamente, que asuman un mayor protagonismo en la política educativa. Existe la

esperanza de que los profesores serán capaces de ejercer más control sobre el contenido y los procesos de su propio trabajo del que tienen ahora en las escuelas y puedan participar como copartícipes con padres, administradores, y, en algunos casos, estudiantes en la toma de decisiones políticas educativas dentro de estructuras de toma de decisiones organizadas más democráticamente (Zeichner y Liston, 1987, 26).

A la vez que estamos viviendo una ola de entusiasmo por las ideas de la formación reflexiva, se están dando enormes dificultades para lograrlas e implementarlas en los programas de formación del profesorado. Muchas dificultades han sido ya identificadas y están siendo consideradas, pero hay probablemente más por descubrir. Queda mucho por hacer para aclarar nuestras concepciones del crecimiento profesional a través de la reflexión y en trasladar estas ideas a los modelos de trabajo de desarrollo profesional de los profesores (Calderhead, 1991).

Una de las dificultades de los programas de formación radica en la posible discrepancia entre los objetivos recogidos en el programa y las experiencias actuales del profesor en formación (Zeichner et al., 1988); o en la extensión de la implantación del programa (Wedman et al., 1989). La descripción del programa y el énfasis en sus componentes reflexivos no necesariamente garantizan la consecución de sus objetivos (Zeichner et al., 1985).

Cualquier implementación de un programa de esta naturaleza está influido, entre otras cosas, por la diversidad de orientaciones académicas de los profesores y las diferencias en las perspectivas pedagógicas que consideran las prácticas de enseñanza efectivas y valiosas. Las discrepancias entre las metas de los programas y los que intentan fomentar la reflexión hace difícil juzgar la efectividad del mismo si el análisis se basa principalmente en la relación entre los objetivos del programa y los resultados del mismo (Zeichner, 1987).

Las profesoras Lanier y Little (1986) realizan una síntesis de los principales factores que impiden la consecución de los objetivos de los programas de formación; señalan cinco:

- 1º La concepción histórica del estudiante del programa como un ejercicio de aprendizaje (Stones, 1984), como aprendizaje de destrezas y conocimiento.
- 2º Resistencia de los alumnos a prestar seria atención a la reflexión e indagación debido a sus experiencias de socialización como alumnos y a la cultura que han asimilado. El tramo del programa de formación es corto y ejerce poca influencia, mientras que su experiencia fuera de la escuela tiene una influencia en su disposición hacia el papel de la enseñanza y hacia la escuela (Feiman-Nemser, 1983).
- 3º El modo en que los papeles de los supervisores y profesores cooperadores se estructuraron. Los limitados recursos asignados al programa.
- 4º Cuando se considera el programa de formación en su globalidad, éste es sólo un segmento. El programa como un todo no representa un esfuerzo coherente y coordinado para preparar «profesores reflexivos».
- 5º La inconsistencia que existe entre el papel del profesor como profesional tomador de decisiones y el papel dominante como técnico, que la sociedad e instituciones mantienen. Formamos para una función que no existe. Los programas de formación del profesorado contribuyen a propiciar el papel del profesor como técnico.

Los estudios también señalan que se debe dar más apoyo material y moral a los supervisores y profesores que trabajan con los estudiantes. Se debe prestar más atención a crear un componente de formación profesional más coherente y coordinado. Indican que formar a los profesores para que sean reflexivos, críticos y analíticos constituye una tarea ciertamente titánica, dada la insistencia en lo técnico que domina en la mayor parte de los centros escolares. Parte del éxito de cualquier programa de formación reflexiva depende mayormente de que los formadores y supervisores sean ellos mismos prácticos reflexivos; de que se impliquen en constantes procesos de exploración y en la búsqueda de medios que fomenten la reflexión en los profesores.

A su vez, las evaluaciones de los programas se deben realizar con detalle y rigor, se deben considerar no sólo los efectos inmediatos de las actividades y

estructuras sobre los estudiantes, sino los efectos a largo plazo durante todo el programa y en el trabajo profesional en la escuela más tarde.

Necesitamos desarrollar mayor comprensión del conocimiento, destrezas y actitudes implícitas en la enseñanza reflexiva y las diferentes rutas por las que éstas pueden adquirirse y coordinarse. Conocemos poco de las estrategias matecognitivas implicadas en el aprender a enseñar. A largo plazo, la efectividad del los programas de formación inicial enfocados a la enseñanza reflexiva dependen mayormente de las redes del necesario soporte en las escuelas y de la creación del «ethos» de la escuela que fomente el crecimiento y aprendizaje profesional (Calderhead, 1991).

En este capítulo hemos visto con bastante amplitud el tema de la formación reflexiva del profesor. Hemos considerado los programas de formación y las correspondientes estrategias para lograrlo; asimismo hemos presentado una recapitulación de las investigaciones sobre los programas de formación y hemos concluido haciendo algunas consideraciones al respecto. En el siguiente capítulo vamos a desarrollar el tema de la investigación educativa y su relación con la formación del profesor.