



**VOL. 18, Nº 1 (enero-abril 2014)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 19/05/2013

Fecha de aceptación 31/10/2013

## **FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD REFLEXIVA DEL PROFESORADO DESDE LAS PERSPECTIVAS GRUPAL E INDIVIDUAL**

*In-service training and development of the reflexive identity of teachers  
from groups work and individual perspectives*



*Gustavo González Calvo y José J. Barba  
Universidad de Valladolid*

*E-mail: [gustavogonzalezcalvo@gmail.com](mailto:gustavogonzalezcalvo@gmail.com),  
[jjbarba@pdg.uva.es](mailto:jjbarba@pdg.uva.es)*

### **Resumen:**

*En este artículo se sintetizan las principales características de determinados recursos pedagógicos para la formación permanente del profesorado como instrumentos coadyuvantes en el desarrollo de una identidad profesional reflexiva. Para ello, nos apoyamos en tres conceptos básicos: (1) la importancia de la formación reflexiva del docente a lo largo de la carrera profesional; (2) los principales recursos para desarrollar una formación reflexiva de manera colegiada; y (3) los principales recursos para la formación reflexiva de manera individual. El objetivo no es otro que reflejar el modo en que las técnicas que aquí presentamos pueden contribuir y favorecer la toma de conciencia e introspección de la propia práctica pedagógica, avivando en los educadores una conciencia crítica y ayudando a construir una identidad profesional orientada al intercambio de ideas, de experiencias y de nuevas acciones pedagógicas*

*Palabras clave:* Formación del profesorado, desarrollo profesional, (Auto) etnografía, historias de vida

**Abstract:**

*This article focuses on the development of a reflexive professional identity through the use of some pedagogical resources for the in-service training of teachers. We rely on three basic fundamentals: (1) the importance of reflexive training throughout their professional career; (2) the main resources to carry out this reflexive training in a collective way; and (3) the main resources to carry out this reflexive training in an individual way. The goal is clear: to show how the techniques here displayed may encourage reflexive teaching practices, thus stimulating the critical awareness of teachers and sustaining the formation of a professional identity based on the exchange of ideas, experiences and new pedagogical activities*

*Key words:* Teachers training, professional development, (Auto) ethnography, life story.

## 1. Introducción

“El conocimiento en la acción, el saber hacer, sólo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante, cuando es flexible para asentarse en la reflexión en y sobre la acción. Ello supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en situaciones divergentes de la enseñanza interactiva” (Pérez, 1989, p. 27).

La formación permanente se erige en un extraordinario medio profesionalizador. Dicha formación se encuentra vinculada directamente al desarrollo profesional docente, entendido éste como una *“actitud de constante aprendizaje”* (Imbernón, 2007b, p. 45). Así, formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para desempeñar la profesión educativa.

Una de las maneras de cumplir con esta exigencia es partir de la práctica reflexiva del educador, lo que le permitirá llevar a cabo una formación profesional en la que el maestro y su práctica sean los protagonistas. La enseñanza reflexiva propicia que el docente pueda hacer frente a las dificultades e incertidumbres que acontecen en el día a día de las aulas, a generar nuevas ideas sistemáticamente, a abrirse al camino de nuevas opciones metodológicas y a aprender a enseñar a través de la práctica con los escolares y con la profesión, en las situaciones vividas y a través de las preguntas y respuestas que resultan de situaciones problemáticas diversas (Gomes, 2002). La formación docente, desde este punto de vista, debiera ir enfocada al desarrollo de profesores autónomos, críticos e indagativos, con competencias comunicativas, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre (Andreucci, 2012).

Adoptar un modelo reflexivo permite, asimismo, superar el punto de vista del técnico competente para dar paso al práctico reflexivo (Pérez, 2008; Schön, 1983) y romper con la visión trivial que a menudo acompaña a la profesión docente, emergiendo la reflexión como una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (Zeichner, 1983). No en vano, la enseñanza y, por consiguiente, la educación, ni pueden ni deben reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar. Y es que los docentes que no orientan su profesión hacia un enfoque crítico-reflexivo pueden convertirse en profesores alienados, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido sin siquiera comprender la complejidad del hecho educativo (Giroux, 1990; Imbernón, 1994, 2007a, 2007b; Pérez, 2005, 2008; Perrenoud, 2010; Schön, 1983, 2002; Torres, 2006; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010). Se corre así el riesgo de desarrollar una profesionalidad docente forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos

durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su propio pensamiento como profesores (Day, 2005; Vicente, 2002). Por el contrario, el docente que es reflexivo se convierte en un profesional capaz de enfrentarse a situaciones inciertas y desconocidas (Pérez, 2008), dominar su propia evolución, construir nuevas competencias y saberes a partir de los que previamente ha adquirido y de su experiencia (Perrenoud, 2010), y ofrecer, de este modo, al escolar, un aprendizaje realmente significativo y funcional (del Moral, 2012). Entendida de esta manera, la práctica educativa es un *“proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende”* (Pérez, 2005, p. 18).

La práctica reflexiva como elemento formativo, en su origen, se remonta a Dewey, quien en su obra *How we think* (1910, adaptada al español en 2007) considera ésta como *“el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”* (Dewey, 2007, p. 25). Freire (1974), por su parte, desarrolla un modelo de formación del profesorado en el que el educador adquiere un papel determinante en la construcción del hecho educativo, ya que se hace imprescindible que conozca la realidad para poder adaptar lo que pretende enseñar al contexto y al grupo de escolares.

Basándose en los preceptos desarrollados por Freire, Giroux (1990) considera al educador como un profesional que trabaja por la superación de las injusticias sociales, que trata a los estudiantes como sujetos críticos, que se preocupa por hacer problemático el conocimiento, que recurre al diálogo crítico y afirmativo y, en definitiva, que lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. Todo ello supone para el profesor una capacidad para cuestionar su labor, de verse a sí mismo y de analizar y comprender los ideales que orientan su acción.

Más recientemente, Chomsky (2007) ha afirmado que el docente sólo tiene dos posibilidades: (a) comportarse como un intelectual crítico en la comprensión del mundo; (b) ser un comisario cultural que enseñe sin cuestionarse la realidad de la educación.

En la misma línea formativa de Chomsky se sitúa Perrenoud (2010, p. 23), quien entiende que el educador reflexivo ha de ser *“capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia”*.

En síntesis, en la actualidad se valora que el educador sea un intelectual capaz de reflexionar sobre la educación y los procesos educativos. Para que esto sea posible, se han de cumplir los siguientes requisitos (Kemmis, 1993, 1999): (1) la reflexión se ha de dirigir hacia las relaciones entre pensamiento y acción; (2) no es una forma individualista de trabajo mental, sino que presupone relaciones sociales; (3) no es neutral ni se encuentra libre de valores, sino que está imbuida por intereses humanos, políticos, culturales y sociales; (4) toma partido por la reproducción o la transformación del orden social; (5) permite la reconstrucción de la vida social mediante la comunicación y la toma de decisiones; (6) ha de explorar la doble dialéctica del pensamiento y de la acción, del individuo y la sociedad; (7) la mejora de la reflexión ha de permitir que los individuos concretos se impliquen en una crítica ideológica y en la investigación-acción participativa.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a la convicción de que, en la enseñanza, la experiencia no es suficiente. No basta con llevar mucho tiempo ejerciendo la profesión para generar conocimiento formativo sino, más bien al contrario, hay que someter dicha

experiencia a la autocrítica, al análisis, a la mirada del otro (Carbonell, 2001). Desde esta perspectiva, la formación permanente más sólida y fructífera es aquella que se aprende a partir de la reflexión sobre las prácticas innovadoras, permitiendo modificar los planteamientos originarios sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje; la reflexión que, en definitiva, comporta un cambio personal, ideológico y profesional (Ibíd.). Sin embargo, y siendo honestos con el lector, también hemos de decir que la práctica reflexiva no es el remedio para todo problema educativo pues, en nuestros días,

“la mención a la reflexión ha cobrado tal extensión que ha pasado a ser de uso obligado para cualquier corriente pedagógica, [...], convirtiéndose en un eslogan que ha quedado vacío de contenido” (Contreras, 1997, p. 99).

Es así como surge la idea de reflexión crítica sobre la enseñanza, orientada a incrementar el compromiso del docente sobre su actuación, esto es, a cuestionarse su práctica, favoreciendo la construcción de un pensamiento crítico. Esta reflexión se asienta sobre los postulados de la pedagogía crítica, afirmando que el conocimiento se construye simbólicamente a través de la interacción social; este conocimiento, por lo tanto, está determinado por la cultura dominante y el momento histórico (McLaren, 2005). Ser un docente reflexivo crítico supone buscar las presunciones, valoraciones y convicciones que se esconden en las acciones (Marsick, 1991).

La propuesta de reflexión crítica, entonces, compromete al educador con la necesidad de razonar más allá de lo que hace en el aula, siendo necesario analizar el contexto social e histórico si lo que pretende es transformar su práctica. Kemmis (1993) explica que, haciéndolo así, el educador estará en condiciones de comprender el sentido ideológico de la enseñanza y su responsabilidad en su mantenimiento, lo que permite comprender que lo que hasta ahora ha sido considerado como normal pase a ser visto como algo que podría ser de otra manera. En la reflexión crítica, los aspectos éticos y morales de la compasión y la justicia social se consideran junto con los medios y los fines de la educación (Giroux, 1990; Sparks-Langer & Colto, 1991).

Consecuentemente, la reflexión crítica está considerada como un nivel superior de reflexión que integra las siguientes dimensiones del pensamiento (Villalobos & de Cabrera, 2009): (1) el cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que el docente se hace respecto de su práctica educativa; (2) una atención consciente sobre las implicaciones éticas y las consecuencias de ciertas prácticas en relación con los estudiantes y su aprendizaje; (3) una exploración acerca de la manera en que las prácticas educativas contribuyen a la equidad social; (4) el desarrollo de una mayor conciencia que vaya más allá de las circunstancias educativas inmediatas y que incluya una consideración por las instituciones democráticas y la promoción de acciones que tengan un impacto social.

Formarse como educador reflexivo crítico, entonces, significa ser consciente de las creencias propias para dar un significado a lo que se hace y poder cuestionarlo.

## 2. Recursos para la formación colegiada reflexiva

Llevar a cabo una práctica reflexiva no implica necesariamente la pertenencia a un grupo de análisis de la práctica, tal y como abordaremos más adelante. Se puede reflexionar solo, con compañeros de profesión e, incluso, con la familia y amigos.

No obstante, un análisis colectivo de la práctica empleando recursos como los que aquí se presentan abre espacios para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración y la planificación conjunta de experiencias innovadoras (Perrenoud, 2010).

Por otro lado, la cultura individualista y el aislamiento que normalmente acompañan a la profesión docente (Hargreaves, 1996) se pueden superar gracias al empleo de estos instrumentos, dando paso a la cooperación y al trabajo en equipo.

## 2.1. Seminarios

Los seminarios permiten crear un espacio de debate, de intercambio de ideas y experiencias, de asesoramiento y soporte a los profesionales en formación inicial y permanente por parte de los supervisores universitarios. Por tanto, se pueden considerar como un género de investigación dentro de la comunidad científica y académica, desempeñando el importante papel de ayudar a difundir las investigaciones más recientes y enriquecer el conocimiento profesional (Aguilar, 2004).

Asimismo, constituyen un instrumento apropiado para el desarrollo de la capacidad reflexiva del profesorado (Marcelo, 1994; Rosales, 2000; Zeichner & Liston, 1999).

Entre los principios de actuación de los seminarios de formación permanente del profesorado, destacan (Rosales, 2000):

1. La utilización de principios teóricos relevantes en el análisis de las prácticas docentes.
2. La realización de actividades de observación y práctica docente en un ambiente caracterizado por la posibilidad de reflexión, control y perfeccionamiento.
3. La estimulación de la capacidad investigadora mediante actividades como la observación, el análisis curricular y la investigación activa.
4. El desarrollo en el profesor de la capacidad de autoevaluación y de colaboración con otros profesionales dentro de un contexto de aportaciones mutuas.

Es importante destacar que, en los seminarios, ha de reinar un clima de confianza y de libre expresión de las ideas, evitando que se conviertan en estructuras jerárquicas si lo que se pretende es desarrollar experiencias de aprendizaje emancipadoras (Giroux, 1990). A este respecto, como alerta Esteve (2011, p. 37), los docentes que pretenden mantener el papel de jerarquía poseedora del poder *“tienen mayores posibilidades de ser puestos en cuestión”*.

Por lo que se refiere al contenido de los seminarios, éste se planifica entre los supervisores de la universidad y los participantes del mismo, y normalmente va dirigido a posibilitar la reflexión acerca de temas pedagógicos relevantes (educación intercultural, currículum oculto, evaluación, agrupación de alumnos, aprender a enseñar, motivación, etc.) (Liston & Zeichner, 2003; Rosales, 2000), más que sobre aspectos puntuales que, aunque importantes, se sitúan en la periferia de lo que constituye la auténtica enseñanza (Rosales, 2000). De esta manera se crea un ambiente de colaboración para la indagación y la resolución de problemas, pues se anima a los profesores a colaborar en proyectos de investigación y presentarlos en los seminarios (Latorre, 1992).

La principal ventaja del trabajo en seminarios colaborativos radica en el hecho de que, compartir la formación con otros profesionales del ámbito de la enseñanza, permite que no sólo evolucione nuestro conocimiento privado, sino todo un conjunto de saberes y experiencias educativas, lo que exige habituarnos para trabajar colaborativamente en pro de un cambio profesional (Fraile, 2002). Asimismo, los seminarios permiten romper con ese distanciamiento que, a menudo, se interpone entre los académicos universitarios y los problemas reales y cotidianos de las aulas (Korthagen, 2007; Korthagen & Kessels, 2009), llevando a un replanteamiento de las relaciones entre universidad y escuela que resulta en un acercamiento entre los productores del conocimiento y los encargados de difundirlo. Se evita, de este modo, la consideración de que la elaboración y producción del conocimiento teórico, técnico y experto es patrimonio de la investigación universitaria y la concepción de que el maestro no necesita acceder al conocimiento científico, sino únicamente a los conocimientos elaborados por los expertos, evitando la brecha entre la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación, algo que dificultaría en gran medida la formación reflexiva del profesorado (Arnaus, 1999; Medina, Jarauta, & Imbernón, 2010).

## 2.2. Investigación-acción

La investigación-acción es una forma participativa de conocer la realidad en la que participan personas de diferentes niveles educativos, eliminándose la frontera entre investigador y docente (Elliot, 1993). De esto podemos deducir que, en la investigación-acción, el maestro es el propio investigador de su práctica educativa, la cual pretende transformar. De ahí que sea una actividad formadora que parte de la propia realidad con el fin de transformarla, sin diferenciación entre la práctica y la investigación (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003; Elliot, 1990). Se erige, así, como el camino para construir conocimiento crítico sobre la escuela y, al tiempo, como forma de asesoramiento, formación y apoyo para el profesorado (Martínez, 2008).

Kemmis y McTaggart (1988) consideran que la investigación-acción es un proceso espiral que se da a partir de las siguientes fases:

1. Reflexión sobre la problemática: Un grupo de docentes se juntan para pensar sobre los problemas y las dificultades en sus aulas, dando paso a una segunda fase.
2. Planificación de las acciones a desarrollar: A partir del análisis del problema se diseñan actuaciones que transformen la realidad. Para ello, se basan en el conocimiento común y en otras experiencias y evidencias que provienen de la lectura.
3. Puesta en práctica y observación: El material diseñado es puesto en práctica, recogiendo datos de forma sistemática que permitan verificar qué transformaciones se han producido y que permitan iniciar el proceso con un nuevo análisis de cómo se ha transformado la problemática analizada y qué nuevas limitaciones se encuentran.

Para estos autores, la investigación-acción tiene un componente individual que transforma el lenguaje, las actividades y las prácticas, pero su verdadero potencial se encuentra en el componente grupal que transforma los discursos, las prácticas sociales y la organización social (Kemmis & McTaggart, 1988). Por esta razón, es importante que los procesos de investigación-acción sean grupales, porque permiten que sea un proceso de mejoras para toda la comunidad mejorando la democracia y la justicia (Brydon-Miller et al., 2003).

Esta formación se lleva a cabo en forma de seminarios con similares características a las mencionadas anteriormente, destacando las siguientes (McKernan, 2008):

1. Se basan en el intercambio de conocimientos a través del diálogo.
2. Los resultados que se presentan deben basarse en evidencias probadas.
3. Los roles de los participantes son los de facilitar y orientar la práctica.
4. El grupo debe abordar los temas desde una perspectiva crítica.
5. El compromiso se centra en la investigación en la realidad.

### 2.3. Fórum de profesores

Un fórum docente es una propuesta de trabajo para el estudio y la puesta en común de experiencias, dudas y respuestas diversas en torno a diferentes líneas de trabajo referidas al ámbito de la educación. Tiene como finalidad crear una red común en la que el profesorado pueda llevar a cabo una gestión y desarrollo del conocimiento educativo (González, 2005), ayudándoles a comprender mejor su enseñanza y a prestar atención a las necesidades de los docentes para una investigación accesible e informativa (Latorre, 1992).

La principal diferencia entre el fórum y el seminario es que el primero sigue una estructura de debate moderado por un coordinador con un carácter más informal. Esta estructura, de acuerdo con Latorre (1992), suele ser la siguiente:

1. Semanalmente se mantienen reuniones con el coordinador del fórum.
2. Varias personas (entre cuatro o cinco) presentan su investigación al resto del grupo.
3. El resto de personas actúan como consejeros, ayudando a presentar cada fase del trabajo, seleccionar el tópico, explicar qué conocen o pretenden conocer en relación al tópico, revisar la manera de reunir más información y dar sentido a lo que están aprendiendo.
4. Los profesores editan y preparan, para presentar los programas de formación en servicio, cursos en las escuelas universitarias y reuniones de investigación.

De forma general, e igual que sucede con el resto de recursos de formación reflexiva del profesorado, la ventaja del trabajo en fórum es que permite al educador reflexionar sobre su propia práctica y sobre el contexto en que ésta se desarrolla con otros profesionales que se encuentran en las mismas o parecidas circunstancias, lo que permite el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis de las prácticas docentes y la consideración de las consecuencias que tienen las mismas. Esto es, el fórum de profesores no asume que se necesite mejorar o cambiar la práctica, sino que más bien se concibe como un compromiso del docente con la calidad educativa (González, 2005).

Pueden ser una buena opción si lo que se pretende es abrir y desarrollar en el educador unos caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad como docente, el contexto escolar del que forma parte, la realidad de su aula y la realidad de su práctica pedagógica y la de otros, siempre y cuando se ponga especial atención en *“no reducir el hacer pedagógico a un proceso técnico y mecánico, con lo que desacataría la complejidad presente del proceso de enseñanza/aprendizaje”* (Gomes, 2002, p. 60).

### 3. Recursos para la reflexión individual del profesorado

La orientación que se le dé a la reflexión en la práctica profesional hace que ésta pueda adoptar una variada gama de concepciones y significados. Así, puede realizarse de forma conjunta con otros expertos, tal y como se ha abordado anteriormente, o bien de manera individual.

Abordamos, en este apartado, las principales estrategias que permiten al docente definirse ante las situaciones que acontecen en el aula y actuar consecuentemente.

#### 3.1. Diarios de clase

El diario de clase es una manera de registrar experiencias educativas con la intención de ser analizadas y compartidas (Smyth, 1991). Para Zabalza (2008, p. 15), los diarios de clase *“son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases”*.

Los diarios constituyen una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos, ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula y posibilitan que los profesores profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje (Chacón & Chacón, 2006; Liston & Zeichner, 2003; Surbeck, Han, & Moyer, 1991; Zabalza, 2008; Zeichner & Liston, 1999). Por estas razones se explica que el diario de clase sea una de las herramientas más utilizadas para promover la práctica reflexiva entre el profesorado en formación inicial, en formación permanente, tutores y supervisores de prácticas (González, 2013).

Entre las características más destacadas de esta herramienta, Zabalza (2008) destaca las siguientes: (1) no tienen por qué ser una actividad diaria, aunque sí han de mantener una cierta línea de continuidad; (2) el contenido de los diarios puede ser aspecto que, en opinión de quien lo escribe, resulte destacable; y (3) el diario puede actuar como elemento organizador de la clase, como descriptor de las tareas de aprendizaje y/o como expresión de las características de los estudiantes y del propio profesor.

El diario tiene dos perspectivas: una sincrónica y puntual, ya que se centra en la narración de lo sucedido; y otra diacrónica, por cuanto presenta la evolución de los hechos que se narran, lo que permite observar el cambio de opiniones, impresiones, problemas y actuaciones del docente a lo largo del tiempo (Zabalza, 2008).

El diario de clase es un instrumento que ayuda a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver a dónde nos llevan; al anotar 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”* (Latorre, 1992, p. 231).

#### 3.2. Historias de vida

En el ámbito de la investigación narrativa, el carácter multifacético de esta metodología y la enorme diversidad de métodos y técnicas empleadas dificulta la definición y clasificación del material biográfico y autobiográfico (Bolívar & Domingo, 2006; Sandín, 2003).

De esta manera, y tras un largo periodo de fluctuación terminológica, Denzin (1970, en Bertaux, 1993) propuso una distinción entre los términos *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida). El primero de ellos designa la historia de una vida tal y como la cuenta la persona que la ha vivido; en cuanto al segundo, Denzin propone reservarlo para los estudios de caso que se refieren a una persona en concreto, e incluyen no sólo su propio relato de vida, sino también otro tipo de documentos (informes médicos, informes judiciales, test psicológicos, etc.). La historia de vida sería, por lo tanto, *“el conjunto del relato de vida y las elaboraciones externas de biógrafos o investigadores, así como los registros, entrevistas, etc., que permiten validar esta narración y/o historia”* (Bolívar & Domingo, 2006, p. 6).

Las historias de vida, como método de investigación biográfica-narrativa, permiten investigar, entender e interpretar el mundo subjetivo. Son un modelo de investigación que posibilita, a los componentes de los diferentes grupos culturales, exponer su modo de comprender y conocer del sujeto (Buendía, 2010; González, Barbero, Bores, & Martínez, 2013).

Son un excelente instrumento para provocar procesos de reflexión sobre por qué uno piensa, siente y actúa de una manera determinada (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Devís & Sparkes, 2004; Fernández, 2010; López, 2010; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 1994, 2004), pues son una manera de *“poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido a través de lo que escribe sobre ellas, al extraer los aspectos que considera más relevantes”* (González & Martínez, 2009, p. 35).

Esta estrategia de reflexión y toma de conciencia de las creencias implícitas del docente fue cobrando mayor importancia en el campo de las Ciencias Sociales a finales del siglo pasado (Delgado & Gutiérrez, 1999), constituyéndose hoy día en un planteamiento importante, aunque no muy desarrollado, de la investigación educativa (Fernández, 2008, 2010). Trabajar con esta herramienta es un ejercicio indispensable y conveniente para el conjunto de investigadores del ámbito educativo y para el conjunto de la comunidad científica española, que está comenzando a producir una cantidad de estudios cualitativa admirable si se tiene en cuenta los pocos años de tradición investigadora que lleva acumulada (Devís & Sparkes, 2004).

En esta línea se encuentra el libro coordinado por Imbernón (2005), en el que catorce maestros toman la palabra y narran sus vivencias en primera persona respecto a determinados aspectos de la vida del aula, lo que da una percepción amplia y personal de qué es ser y sentirse maestro. Otros trabajos autobiográficos en nuestro país abarcan diferentes aspectos de la docencia, como es el Prácticum (Barba, 2001; Gil, 2001), el ser maestro en un contexto no estandarizado como es la escuela rural (Barba, 2006), las vivencias en un curso académico (Sala, 2002), las experiencias docentes a través de cartas (Cela, 2005), el repaso novelado de toda una trayectoria profesional (Resina, 2010) e incluso el modo en que una lesión y/o los sentimientos de incompetencia influyen en el desarrollo personal y profesional del educador (González & Martínez, 2009; González, Barbero, Bores, & Martínez, 2013).

Debemos destacar, asimismo, que esta metodología se está empezando a utilizar para la realización de tesis doctorales del campo de la educación (véase por ejemplo Arribas, 2008; Barba, 2011; Chárriez, 2008; González, 2013; Leite, 2011).

En este sentido, la historia de vida *“es un marco adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores”* (López, 2002, p. 10) al ser un proceso

intencional y crecientemente sistemático de evocación y reflexión acerca de lo que uno piensa, siente, le sucede y el modo en que responde a lo que le sucede, lo que permite, entre otras cosas, sacar a la luz *“un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, da lugar al análisis de su propia vida, de las decisiones que toman, cómo realizan las tareas [...]”* (Veiravé, Ojeda, Núñez, & Delgado, 2006, p. 4).

### 3.3. (Auto)etnografías

La etnografía es un método de investigación social en el que se lleva a cabo una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz & LeCompte, 1988). Es decir, es una manera de estudiar y describir la cultura humana, entendiendo por cultura *“todo aquello que ha sido aprendido o producido por un grupo de personas en un contexto determinado”* (Buendía, 2010, p. 26).

Su principal característica es que el investigador participa, abiertamente o de manera encubierta, en la cotidianidad de las personas durante un periodo de tiempo *“observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas [...]”* (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 15).

La etnografía, en el ámbito educativo, aparece como alternativa a los enfoques de investigación de corte positivista. Esta alternativa es reconocida como muy útil y valiosa para el educador (Álvarez, 2008; Barba, 2001; Fernández, 1985; Goetz & LeCompte, 1988; Pallma & Sinisi, 2004; Rockwell, 2009; Woods, 1998) ya que, como explica San Fabián (1992, en Álvarez, 2008, p. 1), *“al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica”*. Así, el investigador del campo de la educación tiene a su disposición una excelente alternativa para la *“descripción, interpretación y explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él”* (Goetz & LeCompte, 1988, p. 54).

Entre las características de la etnografía destacan, de acuerdo con Álvarez (2008), las siguientes:

1. La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de los “nativos”.
2. La observación participante del investigador como “nativo marginal”, integrándose lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación.
3. La descripción reflexiva con carácter holista, emergiendo la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos con su entorno social, económico, físico y simbólico de manera global.

En el contexto de este artículo nos referimos a la etnografía como método reflexivo individual en tanto que consideramos una buena alternativa que el profesor, a lo largo de su desarrollo profesional, actúe como investigador e investigado, debiendo hablar así de autoetnografía más que de etnografía. Ambas comparten las mismas características anteriormente descritas con la salvedad de que, en la autoetnografía, la frontera entre lo social y lo personal se diluye (Feliu, 2007). En este sentido, Ellis y Bochner (2000, en Sparkes, 2004, p. 54) consideran que *“la autoetnografía es un género autobiográfico de escritura e investigación que despliega múltiples capas de consciencia, conectando lo personal con lo cultural”*.

En nuestro ámbito, la autoetnografía resulta útil en dos sentidos. El primero de ellos es que, con este modelo de escritura, los autores permiten *“tomar parte en una experiencia que puede revelarnos no sólo cómo fue para los autores, sino cómo podría ser, o cómo fue para nosotros como lectores”* (Sparkes, 2004, p. 56). El segundo se justifica en la medida en que

“la narración del viaje permite la comprensión del proceso narrado, así el énfasis no se encuentra en el destino final [...] sino en dar claves para la empatía, y por lo tanto pasar de la superioridad del autor a la igualdad con el lector” (Feliu, 2007, p. 268).

#### 4. Consideraciones finales

En este artículo hemos presentado una serie de modelos y estrategias que pueden favorecer, en el docente, que éste se configure como profesional capaz de analizar, examinar y reflexionar sobre lo que acontece en el aula y el modo de abordar las situaciones de enseñanza/aprendizaje, con la intención de mejorar y enriquecer su práctica pedagógica y estar, así, en condiciones de evaluarla y revisarla continuamente.

En este sentido, llevar a cabo una práctica reflexiva sobre la enseñanza implica dar un paso en la profesionalización docente. De ser un mero aplicador de programas curriculares desde una perspectiva tecnológica y positivista se pasa a valorar al educador como un profesional imbuido de valores, conocimientos, capacidades y destrezas que no sólo pone en práctica el conocimiento generado por otros, sino que contribuye a su elaboración y adaptación al contexto y necesidades en que desarrolla su profesión. Así, estaremos contribuyendo a forjar *“profesionales comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad”* (Pérez, 2010, p. 53).

Por este motivo, nos mostramos convencidos de que los recursos de formación reflexiva se presentan como excelentes herramientas capaces de moldear a un profesional comprometido y crítico con su enseñanza y con las cuestiones sociales, éticas y políticas que lleva implícitas, con la intención de mejorar su práctica y, al mismo tiempo, transformar la realidad escolar. En este proceso, el educador va revisando sus principios, propósitos y consecuencias de sus acciones. Al mismo tiempo, analiza el contexto en que desempeña su profesión, pues el profesional de la educación va socializándose y formando sus ideas acerca de la enseñanza tanto en relación con los modelos pedagógicos recibidos en la formación inicial como con los diversos agentes de la comunidad educativa y el lugar donde pone en práctica su enseñanza. Hacer uso de estos recursos permite, entonces, definir un modelo de profesor flexible, abierto al cambio, crítico con su propia actuación y con un amplio dominio de habilidades cognitivas y relacionales (Marcelo, 1991).

Por otro lado, y si bien es cierto que la práctica reflexiva puede llevarse a cabo desde una perspectiva meramente individual, consideramos importante que el profesional de la enseñanza vaya siendo capaz de evolucionar del tan habitual frecuente individualismo que subyace en nuestra labor (Imbernón, 2007b) a otra forma de trabajo que implique relaciones sociales, colaboración y diálogo con los compañeros (Kemmis, 1993, 1999; Pollard & Tann, 1997). Sobre este particular, perfilamos el potencial que puede tener la implicación, el trabajo en equipo y la puesta en común de los pensamientos reflexivos con los demás compañeros del centro, gracias a las estrategias anteriormente mencionadas, en el enriquecimiento y mejora de la enseñanza. De ahí que creamos que, desde las distintas

estrategias de formación permanente expuestas, sea obligación de los enseñantes colaborar y trabajar en pro de una mayor y mejor investigación educativa que aliente las aptitudes y actitudes reflexivas del profesorado y, al mismo tiempo, su espíritu colaborativo.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2004). The peer seminar, a spoken research process genre. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(1), 55-72.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Andreucci, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 257-275.
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la realidad educativa. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.
- Arribas, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, número 42, 177-190.
- Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y sus potencialidades. En J. M. Marinas & C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-170). Madrid: Debate.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L. (2010). Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo & M. Toscano (Eds.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 15-30). Madrid: Narcea.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cela, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Chacón, M., & Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15(1), 120-127.

- Chárriez, M. B. (2008). *La lucha por saber quién soy: historia de vida de un transexual, implicaciones educativas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Del Moral, C. (2012). Conocimiento Didáctico General para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 469-500.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Devís, J., & Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 83-106). Sevilla: Wanceulen.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las Ciencias Sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, número 12, 262-271
- Fernández, M. (2008). La investigación (auto)biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente. En L. Porta & M. C. Sarasa (Eds.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 23-58). Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 17-32.
- Fernández, M. (1985). Cualquier día a cualquier hora: invitación a una etnografía de la escuela. *Arbor*, número 477, 57-87.
- Fraile Aranda, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos Educativos*, volumen 5, 101-122.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gil, P. (2001). *Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas*. Sevilla: MCEP.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, número 30, 57-67.
- González, G., & Martínez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15(46), 35-40.

- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- González, G., Barbero, J. I., Bores, N., & Martínez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación, número 62*, 39-56.
- González, I. (2005). Una formación invertebrada: la de ser profesor (consideraciones sobre la "cuestión docente"). En I. Cabello & F. J. de Vicente (Eds.), *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp. 205-260). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007a). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation, 13*(3), 303-310.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher, 28*(4), 4-17.
- Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 14*(3), 149-164.
- López, M. (2002). Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació, 26*(3), 9-28.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Marsick, V. J. (1991). Aprendizaje en el centro de trabajo: el caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica. *Revista de Educación, número 294*, 141-154.
- Martínez, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12(1)*, 1-10.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía Crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Pallma, S., & Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. *Cuadernos de Antropología Social, número 19*, 121-138.
- Pérez, A. (1989). *Formación y perfeccionamiento del profesor: bases conceptuales y principios de actuación*. Bilbao: Congreso Escuela, Cultura y Sociedad.
- Pérez, A. (2005). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En J. Elliott (Ed.), *La investigación-acción en educación* (pp. 9-20). Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2008). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(24,2)*, 37-60.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pollard, A., & Tann, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: A handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Resina, J. (2010). *Querida maestra. Recuerdos y anécdotas de una vida entera dedicada a enseñar*. Madrid: La esfera de los libros.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Sala, T. (2002). *Crónica de un profesor de Secundaria. El mundo de la enseñanza desde dentro*. Barcelona: Península.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En J. Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el Siglo XXI* (pp. 203-212). Alicante: Marfil.

- Smyth, J. W. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación, número 294*, 275-300.
- Sparkes, A. (1994). Life histories reflection and Physical Education teacher education: Exploring the possibilities. En L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. I, pp. 555-567). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Sparkes, A. (2004). La narración del cuerpo en la Educación Física y el deporte. En A. Sicilia & J. M. Fernández (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 49-58). Sevilla: Wanceulen.
- Sparks-Langer, G. M., & Colto, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership, 48(6)*, 37-44.
- Surbeck, E., Han, E., & Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership, 48(6)*, 25-27.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación, 40(3)*, 1-13.
- Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villalobos, J., & de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, número 14*, 139-166.
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories, 1(1)*, 103-126.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34(3)*, 3-9.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(24,2)*, 123-149.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: Akal.