



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

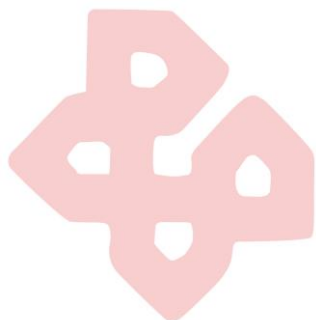
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 04/10/2013

Fecha de aceptación 17/12/2013

LA ACTITUD INDAGADORA DEL PROFESOR: UN PROCESO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS EN LOS DOCENTES

The teacher's inquiring attitude: a process to develop teacher competences



Miguel Pérez Ferra

Universidad de Jaén

E-mail: mperez@ujaen.es

Resumen:

La formación del profesorado es uno de los aspectos nucleares en la enseñanza: La calidad de los sistemas educativos nunca puede superar a la excelencia de la formación de sus profesores.

Estando inmersos en un proceso de cambios continuados, generados por la sociedad del conocimiento, se aborda en este artículo la justificación de la propuesta de un modelo basado en el "conocimiento de la práctica", adecuado para desarrollar las competencias docentes del profesorado. Se aborda en el estudio la justificación y descripción del proceso, así como el análisis de bibliografía relevante y justificativa de las propuestas que se formulan.

Atendiendo a las premisas anteriores, se afronta el proceso mediante la indagación, que le permite conocer su práctica docente; la orientación constructivista de su enseñanza, modelo curricular que articula la estructura curricular de los procesos a seguir para construir conocimiento sobre su práctica y la reflexión sobre su práctica diaria, capaz de constatar la excelencia de su quehacer.

Pero constatar evidencias sobre los déficits que plantea la enseñanza de un profesor y generar conocimiento sobre esa realidad son aspectos que no llevan necesariamente a la acción, circunstancia por la que se aborda la habilitación del docente en competencias profesionales que permitan al profesorado deconstruir su enseñanza y reconstruirla mediante el ejercicio de sus competencias docentes

Palabras clave: *Formación del profesorado, competencias profesionales, pensamiento del profesor, reflexión sobre la práctica*

La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar

Abstract.

Teacher training is one of the most important aspects of teaching: the quality of education systems can never overcome the excellence of their teacher training.

Since the current process implies continuous changes which are produced by knowledge society, this paper addresses the justification for the proposal of a model based on "practical Knowledge" necessary to develop the teaching competencies of teachers. So, in the present study we tackle not only the justification and description of the process, but also the analysis of relevant literature that supports the proposals that are made.

Based on this, we address the aforementioned process by the inquiry that lets the teacher know: (a) his/her teaching practice, (b) the constructivist orientation of his/her teaching -understanding it as a curricular model that organizes the curricular structure of the process that the teacher has to develop to build knowledge about his/her teaching practice- and (c) the reflection on his/her daily practice, which allows them to check the excellence of their work.

But confirming that there are many deficits related to teacher training and to generate knowledge about this reality are aspects that do not lead -necessarily- to action. This is why we tackle the teacher's training in professional competencies as a way to allow them to deconstruct their teaching and reconstruct it using their teaching competencies

Key Words: *Teacher training, professional competence, teacher thinking, reflection on practice*

1. A modo de introducción

Uno de los indicadores clave de la calidad de la educación en los países que comandan los sucesivos informes del proyecto PISA se concreta en la excelencia de la formación del profesorado. En el informe PISA (2009) se argumentaba que países como Finlandia, Corea del Sur o Canadá, tan diferentes en el modo de pensar la educación, coinciden en tres indicadores de calidad del profesorado: Los mejores estudiantes se orientan hacia la carrera profesional docente, se proporciona a los futuros egresados una formación inicial bien articulada y de calidad, y los profesores disponen de una formación continuada que les permite un adecuado desarrollo profesional. El resultado de este informe no es algo nuevo, viene a confirmar aquello que la investigación educativa, a través de la literatura específica, ha reiterado de modo continuado: que los profesores son fundamentales, tanto para abordar la formación de los estudiantes, como para favorecer su interés y motivación por el aprendizaje continuado.

Es esta misma línea argumental, el informe de la OCDE (2009), denominado: "*Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*", presenta un elevado número de incentivos para atraer a la función docente a los alumnos más brillantes. Proyectos como el "*Training Bursary*", dirigido a estudiantes de magisterio de Inglaterra y Gales, que reciben seis mil libras para realizar sus estudios o el programa "*Secondary Shortage Subject Scheme*", que aporta un fondo adicional para formación de profesorado en materias específicas de Secundaria en las que hay escasez de docentes.

En septiembre de 2007 la consultora *McKinsey & Company*, publicó un informe acerca de los sistemas educativos de más alto desempeño en el mundo. El objetivo era comprender cómo lograban mejores resultados que otros y cuáles eran las razones del éxito. El coordinador del mencionado informe, Michael Barber, precisaba que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores, planteamiento corroborado por Hannele & Jukku-Sihvonen (2009), quienes afirman que en Finlandia: "los futuros profesores especialistas reciben clase sobre investigación metodológica, en general, así como en sus respectivas áreas de conocimiento, como parte de sus planes de estudios. Asimismo, también deben estar familiarizados con la investigación en pedagogía (60 créditos ECTS)" (p. 182).

Otro espacio para la reflexión sobre la calidad formativa docente lo constituye el sistema de selección del profesorado para acceder a la función pública en los países europeos meridionales y algunos centroeuropeos. Es un sistema que promueve más la acreditación de conocimientos académicos que la demostración de habilidades y capacidades para el desempeño de la actividad docente.

Un estudio realizado por Egidio Gálvez (2010) concluye que: “El porcentaje de profesores que considera ‘nada’ o ‘poco adecuado’ el sistema de ingreso en la enseñanza pública alcanza más de la mitad de los encuestados (52%)” (p. 56). Entre las recomendaciones de la OCDE al sistema de acceso a la profesión docente en España se alude a la necesidad de contrastar en las pruebas específicas de oposición la habilitación de las competencias profesionales de carácter docente, en lugar de valorar la reproducción del conocimiento propio de las disciplinas que configuran el plan de estudios.

La formación permanente del profesorado también ha seguido unos derroteros similares. El profesorado se ha visto inmerso en una serie de cambios con base en las reformas educativas, casi continuados en el tiempo, que han propiciado en los docentes una sensación de inconsistencia y provisionalidad, con lo que ello supone de desmotivación y desaliento. El hecho de que la formación permanente esté vinculada en no pocos países al desarrollo de las reformas, que atienden más a registros ideológicos que a la misma necesidad de establecer cambios profundos, lleva a plantear la siguiente cuestión: ¿Qué posibilidades hay de enmarcar la figura y funciones del profesor si no se definen acertadamente sus necesidades formativas? Lo cierto es que vincular la formación permanente de los docentes al desarrollo de una reforma, convierte a aquélla en circunstancial y contingente, vinculando las acciones formativas a situaciones concretas que pierden de vista, el amplio horizonte que comporta el desarrollo de la identidad profesional docente, limitando las acciones formativas del profesorado a cambios institucionales y a la habilitación de los docentes en los procedimientos para implementarlas. Situación que Bolívar (2008) ha concretado del siguiente modo:

Podemos decir, pues, que el profesorado debe enfrentarse, entre la precipitación y la exigencia, a la aparición de un nuevo ‘elemento’ curricular que se despacha en un par de folios por materia en el currículo oficial, pero que debe ser ‘un nuevo referente para el trabajo’ en el aula y para la promoción y titulación de los alumnos. ¡Ni más ni menos! (p. 18).

Siendo las reformas necesarias, la preparación del profesorado para llevarlas a cabo debe ser previa a las mismas; preparación que debe trascender a la adquisición de unas pocas rutinas para aplicar procedimientos y responder a las demandas, tiempo y prudencia que requiere establecer cambios de tanta complejidad como los emprendidos durante estos primeros años del siglo veintiuno.

Pero también se puede aprender de los errores habidos en las reformas y de sus consecuencias para la calidad de la educación, como han manifestado Luís y Romero Morante (2009):

“Es fácil intuir el valor potencial de cualquier pesquisa que informe sobre la intrahistoria de estos arreglos, en la medida en que pueden ofrecer revelaciones cruciales para comprender los derroteros y tribulaciones generalmente ocultos bajo los textos visibles emanados a la postre” (p. 233).

Se aboga desde estas líneas por abrir un tiempo de debate sobre la deuda secular que la Administración educativa ha contraído con la formación permanente del profesorado. Es un

tiempo para la reflexión y corrección de errores del pasado y ocasión más que justificada para deliberar sobre la identidad y el desarrollo de recientes reformas educativas.

Planteados los invariantes previos que condicionan la formación docente, se aborda una concepción en la formación del profesorado que pone el acento en lo que los profesores saben, en sus fuentes de conocimiento y en cómo esas fuentes influyen sobre su trabajo en el aula. Se parte de una concepción socioconstructivista del aprendizaje que plantea la indagación como procedimiento para el conocimiento y reformulación de la práctica; que no se orienta por tanto a la transmisión de conocimiento, sino a la capacidad de vincular lo real con lo posible.

2. Conocer e intervenir en la práctica desde una actitud indagadora

Las nuevas concepciones del desarrollo profesional tienen sus referentes en las investigaciones que analizan cómo piensan los docentes sobre su trabajo, desplazando el acento del proceso de lo que los profesores hacen a lo que saben, a sus fuentes de conocimiento y a cómo esas fuentes influyen sobre su trabajo en los centros.

Se parte de la “*indagación como actitud*”, que no solo comporta conocimiento de la práctica, sino reflexión sobre la misma y posicionamiento en torno a lo que debe ser la función del profesor. Desde ese posicionamiento (pensamiento del profesor), el docente indaga y reflexiona sobre su vida profesional; cuestiona sus conocimientos y la adecuación de los mismos a su actividad profesional situada, iniciando procesos que abordan las incertidumbres de la tarea docente.

Pero la “*indagación como actitud*” no se concreta simplemente en el desarrollo de una actividad intrínseca que dispone para la acción a las capacidades del docente. Va más allá, en cuanto que constituye un requerimiento que demanda liderazgo activo y desarrollo de la enseñanza como praxis, a fin de revisar críticamente la relación teoría-práctica, que plantea un proceso de deconstrucción continuado y la articulación de modelos de la tradición reflexiva que: “...*apuestan por una relación de circularidad o interdependencia entre teoría y práctica*” (Sierra y Arrizmendiarieta y Pérez Ferra, 2007, p. 553).

A partir del “*conocimiento de la práctica*” el profesor aprende, se forma y ejerce sus funciones de modo situado a través de vivencias que comportan opciones de significado social, histórico, cultural y político, que suponen un posicionamiento ético ante “*el hecho educativo*”. Del mismo modo, la “*indagación como actitud*” facilita al profesorado la posibilidad de posicionarse ante los posibles dilemas que le van a surgir en el desempeño de su función docente ante un mundo cambiante: reformas educativas auspiciadas por planteamientos políticos, cambios constantes en la relevancia de los contenidos que integran el saber vigente, conocimiento y adecuación a los nuevos modelos y métodos didácticos, o inicio de posibles procesos de deconstrucción de sus creencias previas, que pueden ser obstáculo para entender los actuales enfoques de la enseñanza.

Se camina hacia un enfoque formativo que permite la comprensión profunda de la relación entre conocimiento y práctica, así lo han puesto de manifiesto autores que desempeñan su actividad docente e investigadora en realidades culturales muy diferentes. Pozuelos, Travé y Cañal (2010), constatan la influencia del nivel de desarrollo profesional en la introducción de enfoques basados en la investigación y viceversa; Dolana (2012) plantea como la formación inicial y continua del profesorado en Irlanda se fundamenta en la relación

entre “teoría” y “conocimiento de la práctica”; Hea (2013) evidencia el desarrollo y consolidación de competencias culturales en maestros que trabajan con estudiantes de inglés, a través de la “*indagación apreciativa*”.

Como la tendencia general de este enfoque formativo es de marcado acento socioconstructivista, la deliberación sobre el conocimiento de la enseñanza no se entiende solo como realidad gnoseológica, sino construida en el contexto en el que se utiliza y vinculada a la realidad personal de quien lo pone en juego, generando un conocimiento situado que tiene la particularidad de poder ejercitarse en otros contextos y situaciones. Es una realidad en la que las competencias profesionales docentes se definen, desarrollan y ejercitan en la reflexión y conceptualización sobre las experiencias vividas, aportando centralidad y direccionalidad a los procesos de intervención, no solo en sentido ético, sino en la efectividad que comporta el desempeño.

Conviene precisar que un modelo de formación del profesorado basado en la “*indagación como actitud*” no sería posible de llevar a la práctica por los estudiantes de los grados de maestro y profesores en ejercicio si no se alinean en un ámbito de creencias abiertas a la interpretación flexible, y creativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cruz Rodríguez (2008) ha aludido a la importancia de las creencias para iniciar procesos de este tipo: “*Las creencias constituyen sistemas interpretativos y explicativos de la realidad e influyen fuertemente en el comportamiento*” (p. 137).

Hofer y Pintrich (1997) concretando sus afirmaciones al ámbito del aprendizaje, manifestaron que las creencias epistemológicas son construcciones sociales que se forman a través de la interacción con el contexto educativo. Posteriormente, Hofer (2001) afirmó que las creencias parecen jugar un papel relevante en las decisiones que los profesores tomar acerca de la significación de los conocimientos a enseñar. Estos y otros estudios efectuados a lo largo de las dos últimas décadas ponen de manifiesto que las creencias de los profesores influyen y modelan la comprensión que tienen del mundo que les rodea.

Las apreciaciones previas son cabales en la medida que bastantes estudiantes se incorporan a los estudios del grado de maestro con creencias preconcebidas que influyen decisivamente en el modo de interpretar la formación didáctica recibida en la universidad. Creencias que como han afirmado Rivas, Pérez Ferra, Quijano y Leite (2013) en no pocas ocasiones son incompatibles con una formación docente basada en la cognición situada y que no solo afectan al aprendizaje, sino que es frecuente comprobar, como atestiguan las narrativas de los estudiantes de grado, que esas creencias profesionales determinar escasa o nula participación familiar en la escuela, sustituyen la convivencia por disciplina o abordan la enseñanza desde concepciones lineales. Sí, como ha afirmado Baquero (2002) las creencias constituyen un proceso multidimensional de apropiación cultura, en cuanto que representan una experiencia que involucra pensamiento, afectividad y acción, convendremos la transcendencia que tienen para el desarrollo profesional docente.

La identidad profesional docente, según Healey & Hays (2012) es el resultado de un proceso de desarrollo que facilita al profesorado el logro de conocimiento y comprensión de la profesión en consonancia con el autoconcepto de cada docente, permitiéndole articular su rol en el ámbito de una concepción y un enfoque compartidos. Domingo, Fernández y Barrero (2013) ponen el acento en la capacidad interpretativa del docente sobre sus vivencias, afirmando que la identidad profesional:

“se construye a través de la interpretación de sucesos que ocurren a lo largo de la vida profesional. Es dinámica y recíproca. Se crea gracias a las interpretaciones elaboradas por uno mismo y por las percepciones que tienen los otros sobre el sujeto en cuestión” (p. 1).

No posicionarse en estos parámetros neutraliza la posible ruptura epistémico-didáctica respecto a opciones burocráticas, para que emerja un conocimiento realmente profesionalizante y crítico, cuya ausencia ha calificado Rusznyak (2009) de limitador del desarrollo de los estudiantes como futuros profesores. Es en este proceso donde surge, se desarrolla y reconstruye la identidad profesional docente, síntesis integradora del diálogo ininterrumpido entre formación docente y enseñanza, que Rivas y Herrera (2009) han explicitado acertadamente en los siguientes términos:

Entiendo que el proceso de construcción del conocimiento es un diálogo permanente de carácter sociohistórico (...). En ningún caso, en el ámbito científico en el que nos movemos, debe quedar al margen de la reflexión el tipo de aportaciones que realizamos, su relevancia y el modo como contribuyen a mejorar nuestra comprensión del mundo y su transformación (p. 17).

Articular el proceso referido no depende tan solo de variables internas, asociadas al pensamiento y a la acción de los profesores, sino que obedece también a variables contextuales, organizativas y administrativas, que en la actualidad se alinean más con criterios ideológicos, políticos y sociales, que con planteamientos estrictamente profesionales. Sin embargo, se puede avanzar en esta línea de pensamiento cuando se contrasta conocimiento teórico con experiencias objeto de la investigación educativa, lo que implica el compromiso de disposiciones intelectuales y afectivas para responder positiva y oportunamente a personas y situaciones sociales (Dewey, 1993). Se trata de otorgar funcionalidad a las actividades formativas del docente.

3. Del compromiso para realizar lo ideado a la habilitación para materializarlo

En un excelente trabajo realizado por Téllez (2007) se analizan tres cambios conceptuales de amplio calado para la formación del profesorado en EE.UU.: Formación docente de acento constructivista, formación de un profesorado que reflexiona sobre su práctica y formación basada en la habilitación en competencias docentes. En la investigación que presenta el autor referenciado en “*Teachers and Teaching: Theory and Practice*”, vincula la preparación de los docentes en los ámbitos de referencia al desarrollo moral docente, concluyendo que dicha conexión puede ser un modo significativo de mantener la calidad en la formación del profesorado para su desempeño profesional.

Los tres ámbitos descritos se sitúan en un espacio de complementariedad respecto a la formación docente. Desde el socioconstructivismo se aborda la estructura conceptual que facilita la articulación de los elementos sustantivos del currículum para abordar la formación docente con funcionalidad. Es un currículum en el que la formación no se limita a una mera tecnología de aprendizaje; la reflexión sobre la práctica delimita las situaciones reales del proceso, plantea opciones de mejora, sustenta el compromiso ético del profesor con el ejercicio de la acción y activa las competencias profesionales, que movilizan recursos de modo situado para intervenir en las situaciones que generan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estructurar todo ello no es fácil si no se cuenta con un principio articulador, en este caso, el pensamiento del profesor, de cada docente.

“El pensamiento pedagógico del profesor, como construcción social, no es pues una copia infalible de la realidad sino un esquema explicativo para hallarle sentido, así como el mapa no es el territorio, pero sirve para orientarse en él” (Cabezas, 2011, p. 102).

Es un pensamiento que adquiere sentido en la determinación que imprimen las creencias pedagógicas del docente para sentir, pensar, decir y hacer.

3.1. Elaborar nuevos conocimientos a partir de los saberes previos

La formación profesional del docente no puede limitarse al aprendizaje de unas técnicas para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones estandarizadas y delimitadas por el ámbito de la didáctica y la psicología. La razón es que no es posible desligar a la persona que aprende a enseñar del contexto social e institucional en el que desempeña su actividad, ni tampoco de su realidad personal. En ese sentido se ha manifestado Díaz-Barriga Arceo (2003) al considerar que:

“La formación docente (es) un proceso continuo y complejo, que no puede resolverse únicamente mediante el aprendizaje de teorías pedagógicas o psicológicas en abstracto o por el entrenamiento de competencias puntuales descontextuadas” (p. 7),

Apreciaciones que justifican y sitúan la oportunidad del presente epígrafe.

Ante lo explicitado, convendremos que las acciones formativas se identificarán con modelos de naturaleza funcionalista, que orientan la formación a la intervención sobre el conocimiento y análisis de las buenas prácticas docentes. Díaz-Barriga Arceo (2003) alude a un conocimiento que: “*No difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su cualidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico*” (p. 107).

Aprender a enseñar desde una concepción socioconstructivista comporta dos tipos de acciones complementarias; de una parte, aprender a enseñar constructivamente; de otra, favorecer en los docentes la reflexión acerca de sus ideas previas sobre la enseñanza para reformularlas, si fuese el caso, y plantearlas no solo en el ámbito del aula, sino también en todo aquello que lo trasciende. Pero el socioconstructivismo también demanda la comprensión de lo acontecido (en el sentido de interpretación), entendida como análisis de la actividad docente y de su reconstrucción a partir de la teoría. En esta línea de pensamiento, Hickey (2010) aporta un estudio en el que se revisa el tratamiento de la motivación en los nuevos enfoques curriculares, ilustrando cómo las perspectivas socio-constructivistas pueden ampliar y revisar nuestra comprensión de la motivación en el aula.

Los profesores manifiestan sus experiencias como aprendices, en el sentido de que adquieren conocimiento cambiando o construyendo nuevas representaciones y significados. Desde esta apreciación, el nuevo conocimiento elaborado se fundamenta en la comprensión de conceptos y teorías. El profesor que construye su conocimiento reelabora y transforma la información, la enriquece y la contextualiza; asimila y reconstruye el conocimiento entre dos espacios, el de las teorías que fundamentan el aprendizaje y la coherencia del desarrollo personal. No hay correspondencia con una presunta objetividad, ya que conocer es reconstruir individualmente las representaciones sociales.

Hablamos de un currículum para la formación del profesorado flexible, que fundamente el conocer del docente en sus construcciones individualizadas, que trascienden

la interiorización de representaciones y normas sociales. Es un currículum que favorece el desarrollo cognitivo, en cuanto que el docente moviliza procesos cognitivos y conjetura el momento, circunstancias y secuencia en su activación. Pero el desarrollo cognitivo también permite al docente establecer reconstrucciones conceptuales de su discurso: modificando el significado de conceptos o su posicionamiento en el discurso pedagógico del docente.

Nos referimos a un currículum cuya seña de identidad es la deliberación en situaciones interactivas y la resolución conjunta de problemas entre profesores y formadores de docentes. En esta línea se sitúan las investigaciones de Murphy, Wilkinson, Sotor, Hennesey y Alexander (2009); de Avila, Zacher, Benson-Griffo, Pearson, (2011) o las de García, Pearson, Bauer y Stah, (2011). Estos últimos plantean un estudio cifrado en diez estrategias de instrucción basadas en el desarrollo de la lectura, a fin de abordar y resolver problemas a partir de la deliberación: “*estrategias relacionadas con el seguimiento y la resolución de problemas de comprensión, el uso de imágenes y de respuestas a la lectura de textos*” (p 150).

Reconociendo las bondades del socioconstructivismo, se han de valorar también limitaciones a su puesta en práctica, algunas de ellas relacionadas con invariantes externos a los mismos procesos formativos del profesorado: reformas, cultura de los centros o las mismas creencias previas de los docentes etc. Las mismas reformas han caído en no pocas ocasiones en una esquizofrenia organizativa. Valga como ejemplificación de lo aludido, la reforma LOGSE, en las que un currículum psicologicista cerrado, compartía-supuestamente- escenarios con una propuesta abierta, de carácter socioconstructivista y situada. Windschitl (2002) se ha manifestado a este respecto, señalando que maestros ya experimentados se enfrentan a muchos desafíos en las escuelas y sugiere un esquema de clasificación para describir los dilemas a los que se enfrentan.

La fortaleza de este modelo como “*hoja de ruta*” para iniciar el proceso personal de construcción de nuevos saberes a partir de conocimientos previos, se concreta en que el profesor se enfrenta a situaciones problemáticas habidas en su aula, a partir de sus observaciones sobre la realidad, del conocimiento de las características de sus alumnos, del modo de organizar su enseñanza, materiales y recursos o cómo gestionar el tiempo disponible, que constituyen el saber psicopedagógico, Partiendo de esta realidad, serán las competencias quienes movilicen ese saber para aportar soluciones a los problemas.

Acudiendo a la epistemología, no se puede obviar que el socioconstructivismo es solo un modelo teórico y, por tanto, “*comporta alguna clase de analogía entre la teoría y la realidad*” Giere (1988, p. 741). Comprender y explicar los sistemas no es más que el principio para definir y gestionar problemas concretos. ¿Cómo se ha de proceder?, reflexionando sobre la práctica, ya que representa la definición de un problema, el análisis de los medios y fines de que disponemos para ello y las soluciones que se pueden generar para intervenir.

3.2. Reflexionar sobre la práctica para elaborar conocimiento profesional

La formación del profesorado a través de la reflexión sobre su práctica docente tiene sus orígenes en dos publicaciones que pueden considerarse referentes; de una parte la obra de Schön, publicada en 1983, con el título de: “*The reflective practitioner. How professional think in action*” y el artículo de Zeichner y Liston, publicado en 1987 con el título: “*Teaching student teacher to reflect*”. En las dos publicaciones se promueven perspectivas diferentes

sobre la reflexión del profesor, pero no cabe duda de que en ambas se plantea un modo diferente de enfocar la formación docente.

En esta colaboración se opta por la percepción de Donald Schön, en cuanto que plantea la reflexión del profesor como “herramienta” para profundizar en la comprensión de la actividad docente, progresando en el detalle y análisis de lo que los profesores hacen. En el trabajo referenciado propone una tipología para conocer como los docentes aprenden a enseñar, y una vez que aprenden cómo toman decisiones complejas sobre cómo es su enseñanza y cómo pueden mejorarla.

Schön argumenta cómo desde el “*conocimiento procedimental*” se articula la “*reflexión en la acción*”, no solo porque permite al docente compartir sus incertidumbres, sino porque facilita y precisa la mejora de sus tareas y, por ello, el desarrollo de sus capacidades y competencias profesionales. Schön denomina a este modo de proceder “*reflexión en la acción*”. “El pensamiento se produce dentro de los límites de un presente-acción aún con posibilidades de modificar los resultados” (Schön 1987, p. 55). Se podría afirmar que desde la “reflexión en la acción” el profesor reflexiona sobre su situación problemática concreta; dialoga sobre ella con los colegas y toma decisiones al respecto. En esta orientación han posicionado sus investigaciones autores como Tan (2008), Sexton y Lu (2009), Denton (2011), Thorsen y DeVore (2013), entre otros.

La corriente aludida surge en cierto modo como respuesta a la formación del profesorado basada en competencias, de marcado acento individual y cognitivo, que fija la competencia en la realización de una determinada tarea. Sin embargo, la situación ha cambiado. La habilitación del profesor en competencias profesionales desde un planteamiento situado socialmente (modelo francófono), facilita que la reflexión sobre la práctica permita al docente determinar qué competencias profesionales debe ejercitar y qué capacidades han de activar para mover las competencias hacia la acción. De ahí que la reflexión del docente sobre su práctica genere un proceso cíclico en el que las capacidades consolidan el desarrollo de las competencias y el ejercicio continuado de éstas favorece el afianzamiento de aquéllas. Distintos autores se han posicionado en esta concepción, Rolls (1997) analizó la evolución de la práctica de un profesional reflexivo y la relación entre la “competencia” y las nociones de «excelencia» y «experiencia» en la práctica profesional. Toka & Dolapçioğlu (2013) plantean en un estudio la prevalencia de las prácticas de enseñanza reflexiva entre los profesores turcos de primaria para abordar problemas propios de la enseñanza.

La actividad espontánea del profesor en el aula y fuera de ella, cuando es mediada por la reflexión, puede llegar a hacer del docente un profesional competente, Cathy, Thorsena, Simone, & DeVoreb (2013). De hecho las competencias parten de situaciones problemáticas auténticas que requieren de una reflexión previa, capaz de idear qué competencias se requieren para abordar la solución de problemas surgidos en torno a la enseñanza. Cuando la práctica es compartida con otros, se decide profundizar y preguntarse sobre ella, entonces, la competencia profesional es más consistente. En consecuencia:

“el ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo” (Pavié, 2011, p. 68).

3.3. Competencias profesionales y formación docente

El hecho de que los aprendizajes adquieran el calificativo de perecederos porque pierden su relevancia en poco tiempo; que la realidad educativa no constituya un proceso lineal referido a una homogeneidad incuestionable o que las consecuencias que dimanen de la realidad formativa de los docentes trasciendan con consecuencias notorias a la comunidad internacional, son aspectos -entre otros- que determinan la importancia y significación de la formación en competencias del profesorado.

Atendiendo a los diferentes posicionamientos que se observan en la literatura, conviene hacer una distinción cabal entre capacidades y competencias. Ser capaz no es ser competente, ya que la capacidad reside en los recursos afectivos, cognitivos, de interacción social y psicomotores que se ponen en movimiento para movilizar la competencia hacia la acción.

Cuando nos referimos a la formación mediante competencias lo hacemos desde una concepción situada socialmente. Roegiers (2007) ha entendido este nuevo modo de idear la educación como: “la movilización integrada de varios recursos para hacerle frente a diferentes situaciones significativas que provienen de la misma familia” (p. 140). En la línea de este mismo posicionamiento, Luengo, Luzón y Torres (2008) definen competencia como:

“...la posibilidad que posee un individuo de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos (...) de diferentes tipos (...), con objeto de resolver una familia de situaciones-problema” (p. 5).

Perrenoud (1997) ha enfatizado el sentido de transferibilidad de las competencias, ya que son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales y personales. Son multifuncionales, puesto que pueden ser utilizadas para lograr varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diversos trabajos.

Quien suscribe esta colaboración ha subrayado la aportación de la singularidad de quien ejercita las competencias, al afirmar: “Las competencias constituyen la habilitación para movilizar recursos que permiten poder hacer, pero no entendido como mera aplicación, ni como reconstrucción, sino como un saber hacer con valor añadido, el que le aporta la individualidad de cada persona, su conocimiento interdisciplinar y el dominio de capacidades” (Pérez Ferrá, 2011, p. 95); por consiguiente, y desde este posicionamiento, las competencias no responden al desempeño de tareas concretas, sino que mueven a la acción, desde el ejercicio de diversidad de cometidos que se materializan en situaciones diferentes, aportando nueva significación a la concepción de los contenidos.

Las competencias permiten a los docentes la posibilidad de desarrollar su capacidad resolutoria o aplicar el conocimiento adquirido a situaciones, contextos y realidades diferentes. Consideradas así las cosas, Bolívar (2010) plantea que: “Tomadas de determinada forma (las competencias) pueden ser un principio organizador del currículo en una perspectiva de ‘Aprendizaje a lo Largo de la Vida’” (p. 17).

Cifrar los logros curriculares en competencias y no en conocimientos no es algo insustancial, puesto que afecta a la realidad epistemológica del currículum y, por tanto, al modo de articular las funciones de los elementos sustantivos que lo integran. En esta concepción de la estructura curricular, sus elementos sustantivos son movidos a la acción en situaciones determinadas por las capacidades que se ejercitan y la acción que se pretende

llevar a cabo. Dicho lo cual, el cambio que genera el nuevo modo de articular el currículum no consiste exclusivamente en poner en práctica una nueva estrategia o en adicionar un nuevo elemento sustantivo (las competencias); al contrario, se trata de disponer el currículum en torno a un modelo que permita situar sus elementos sustantivos orientados a facilitar la acción.

¿Qué nuevo desempeño correspondería al conocimiento desde esta percepción curricular?, partiendo de la definición de Pérez Ferra (2011), el conocimiento aporta crecimiento interno al profesor, que supone el valor añadido del enriquecimiento del ser práctico, una potenciación de la capacidad operativa. Lo singular del conocimiento desde esta perspectiva es que no solo enriquece y aproxima al profesor respecto a lo conocido, sino que el mismo conocimiento, junto a las capacidades pertinentes, se moviliza para hacerse operativo en la práctica cotidiana (competencias).

Emprender la habilitación del profesorado en competencias profesionales no implica solamente iniciar y dominar los procesos ya descritos en esta colaboración, ciertamente los asume, pero va más allá. Abordar la formación del profesorado mediante competencias didáctico-curriculares supone emprender procesos de innovación completamente inéditos, que demandan no solo experiencia, sino un cierto bagaje epistemológico que Díaz-Barriga, (2006) ha explicitado del siguiente modo:

Las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas (p. 8).

Sigue argumentado el mismo autor en torno a la matriz conceptual del pensamiento expuesto en las líneas precedentes. Alude a tres aspectos relevantes a la hora de determinar si un profesor dispone de un conocimiento onto-epistemológico sobre competencias, a saber: conocimiento de una perspectiva genealógica del concepto; posibilidades y limitaciones de su empleo en el ámbito curricular y reflexión conceptual que justifique la consistencia de una propuesta curricular. En consonancia con lo dicho, es oportuno articular procesos reflexivos para justificar la bondad de una propuesta curricular basada en competencias, aunque solo sea como meros usuarios, ya que la tendencia a conocer y aplicar procedimientos y estrategias de acción sin abordar previamente una reflexión conceptual sobre su consistencia teórica es la consecuencia de una “cronolatría” que se sitúa en el ámbito de una pretendida efectividad que, lejos de materializarse, genera problemas de más hondo calado.

Perrenoud (2004): *“hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua (...) o las ambiciones de las políticas de la educación...”* (p. 9). Es una propuesta que aborda las demandas que plantea la sociedad del conocimiento a la formación del profesorado, tales como el trabajo colaborativo, o la habilitación para abordar la complejidad e incertidumbres que plantean los cambios continuados habidos en la sociedad, entre otros aspectos.

Pero los rasgos identificativos de la sociedad del conocimiento son difíciles desplegar sin ciertas dificultades en el ámbito de la formación docente, puesto que el conocimiento de la enseñanza suele ser implícito, de difícil sistematización, práctico y situado. A todo ello hay que adicionar el individualismo profesional de los docentes e institucional de los centros,

razones por las que es complejo que los sistemas educativos puedan optimizar y gestionar el conocimiento y encauzarlo a una formación profesional mediante la habilitación en competencias.

4. A modo de conclusión

Para que se produzca un cambio de ciclo en la sociedad el elemento esencial es el agotamiento por saturación psicosocial del ciclo en curso, que coloca a las tendencias anteriores en su final, generando una pulsión reactiva, no siempre consciente, de concepciones contrarias a las vigentes. Realidad que es aplicable al hecho educativo por su naturaleza social.

El origen de estos cambios en las tendencias culturales se halla siempre en la psicología individual y social. Dicho lo cual, convendremos que la letra de los boletines oficiales de turno no suele ser un revulsivo para que el profesorado inicie o asuma un cambio, ni por su capacidad de movilización, ni porque los procesos de diseminación y contextualización de las reformas que los sustentan vayan más allá de su mera implementación.

Es difícil detectar cuando ha llegado el momento de la inflexión y comienzo de un nuevo ciclo. Pero no es menos cierto que los países que han preparado a largo plazo el advenimiento de cambios profundos, han sido capaces de asumir sus consecuencias y gestionarlos certeramente. Evidencia de ello es como las naciones de vanguardia han asumido la sociedad del conocimiento de modo casi connatural, mientras los sistemas escolares de no pocos países siguen conjeturando el modo y momento de iniciar la formación de una generación que converja en pensamiento y capacidad para la acción con este nuevo modo de enfocar la identidad cultural, económica y filosófica de la civilización occidental.

Acotando el discurso a esta percepción del cambio, y más concretamente referido a la educación, es prácticamente estéril intentar generar movimientos de renovación pedagógica acordes con las tendencias del siguientes ciclo. No quiere ello decir que haya que posicionarse en planteamientos inmovilistas. Cuando la Administración o los mismos profesores intervienen como precursores del cambio, han de ponderar que están interviniendo para poder entender y gestionar un movimiento cultural futuro, aunque se conjeture que esté próximo. Lo que no es posible es exponer al profesorado en su formación ante tendencias contrarias al ciclo vigente. En la línea de este pensamiento, países como Finlandia emprendieron un nuevo modo de concebir la enseñanza hace cincuenta años, que preparó a los docentes hacia un cambio paulatino y sereno hasta alcanzar su modelo educativo actual.

Planear el futuro supone iniciar procesos de cambio cultural a largo plazo en la formación docente, tales como: motivar e incentivar el acceso de alumnos brillantes a los estudios que conducen a la función docente, plantear los criterios de acceso a la función docente desde parámetros que estén más en consonancia con lo que se demanda a un profesor, enfocar la formación inicial y continua de modo más participativo o dar una orientación a las reformas menos ideologizada y más real.

Es incuestionable que los procesos de cambio tengan precursores, la cuestión es predecir el momento de iniciarla preparación del profesorado para abordar con efectividad la gestión de tales procesos, que en no pocas ocasiones se inician con la deconstrucción de las creencias pedagógicas del docente, paso previo para poder institucionalizar una concepción

funcional de la enseñanza e interpretar los soportes teóricos que justifican los nuevos modos de hacer en la escuela.

No abordar de este modo los procesos de cambio, justifica -entre otra- las razones por la que las reformas, aunque estén diseñadas de modo equilibrado en su sustantividad teórica, bien diseminadas e incluso respondan a las necesidades del momento, queden condenadas al fracaso, en la medida que no disponen del acompañamiento profesional y social necesario. A este respecto apuntaba Nietzsche que es la mudanza del gusto la que genera los cambios de opinión.

No es que las reformas no sean necesarias, lo son, pero para otros menesteres: Sustantivar y legitimar los cambios, garantizar la equidad y los niveles mínimos de calidad, concretar al profesorado pautas y modos de actuación, etc. Sin embargo, no se puede pretender que se constituyan en lanzaderas de cambios de ciclo y catalizadoras para la renovación. Ello se logra mediante un proceso equilibrado, bien determinado en sus fines, tiempos y procedimientos de ejecución, de amplio recorrido, que impregnen el pensamiento del profesorado de las nuevas realidades culturales y modos de hacer previsible en el futuro. Ello se alcanza sin prisa pero sin pausa.

Reconducir los invariantes explicitados es necesario, pero no suficiente, puede suponer un punto de partida necesario; sin embargo, lo efectivo es generar en el tiempo una “atmósfera” de cambio que permita comprender al estamento docente el porqué de los cambios, su naturaleza y efectividad educativa. Después vendrá el conocimiento epistemológico del currículum; el modo de adquirir competencias profesionales y ejercitarlas; aprender a reflexionar sobre la práctica profesional propia, etc.

¿Cuál sería la función de las competencias en todo este proceso?, la articulación e integración de los elementos sustantivos del currículum en función de las demandas que plantea cada competencia para su desarrollo; articular actitudes, habilidades, destrezas y capacidades para conducir el pensamiento y conocimiento del profesor a la intervención sobre la práctica; favorecer un proceso biunívoco entre competencias y los elementos que son necesarios para su ejercicio y desarrollo, de modo que se retroalimenten y favorezcan mutuamente en su desarrollo y consolidación; además permitir al profesor su intervención en situaciones y ante problemas diferentes. En definitiva, la formación del profesorado mediante competencias trata de mover el conocimiento hacia la acción y aportar su aplicabilidad a situaciones diferentes.

De todos modos, el enfoque francófono es muy reciente para determinar cuáles pueden ser sus luces y sombras en el terreno educativo. Queda claro que esta concepción de la educación trasciende, supera, concepciones de la enseñanza ancladas en la erudición y en la consideración del conocimiento como moneda de cambio para la acreditación. Sin embargo, el debate sobre sus aportaciones a la formación del profesorado demanda una reflexión más profunda y ponderada sobre qué puede aportar las competencias a la formación del profesorado. Auspiciamos que la capacidad de diseñar programas formativos y la posibilidad de aplicarlos a la realidad, tomar decisiones, generar interacción, evaluar, entre otros, son los aspectos que demanda habilitación del profesorado.

De todos modos, el gran desafío de las competencias se concreta en definir su campo de posibilidad, cierto es que para ello es necesario contrastar la teoría con la puesta en práctica del modelo competencial propuesto, pero ni ha pasado el tiempo suficiente, ni la formación de no pocos profesores es la adecuada para poner en marcha este modelo, razón

que justifica que aún no se disponga de un discurso capaz de articular su entidad ontológica como sus posibilidades en educación.

Referencias bibliográficas

- Avila, J., Zacher, J. C., Benson-Griffo, V. B., & Pearson, P. D. (2011). Conducting instructional intervention research in the midst of a state takeover. *Pedagogies: An International Journal*, 6, 30-45.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Barber, M. (Coord.) (2007). Informe McKinsey: How the world's best performing schools systems come out on top. Septiembre.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: ECOEM.
- Healey, A.C., & Hays, D.G. (2012). A Discriminant Analysis of Gender and Counselor Professional Identity Development. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 55-62.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Cabezas, J. H. (2011). Preliminary considerations on Teachers' pedagogical thinking. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* n.º 18, julio-diciembre, p. 95-112.
- Cathy A. Thorsena, C. A., & Simone DeVoreb, S. (2013). Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. *Analyzing reflection on/for action: A new approach*, Vol. 14, 1, 88-103.
- Cruz Rodríguez, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: El caso de la licenciatura en nutrición y ciencias de los alimentos en México. *Qurrículum*, nº 21, octubre, 137-156.
- Denton, D. (2011). Reflection and Learning: Characteristics, obstacles, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43, 8, 838-852.
- Dewey, J. (1993). *How we think*. Boston: Heath.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, 7-36.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, nº.2, 105-117.
- Dolana, M. (2012). Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BED degree programme in Ireland. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 35, (4), 463-479.
- Domingo, J.; Fernández, J. y Barrero, B. (2013). Siete juventudes en la construcción de la identidad de un orientador de zona como asesor. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 10, Julio, 117-136. Localizado el 20 de Julio de 2013. Disponible en <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art7.pdf>
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, nº 2, 47-67.
- García, G. E., Pearson, P. D., Barbara M. Taylor, B. M., Bauer, E. B., & Katherine A. D. Stahl, K. A., (2011). Socio-Constructivist and Political Views on Teachers' Implementation of Two Types of

- Reading Comprehension Approaches in Low-Income Schools. *Theory Into Practice*, 50: 2, 149-156.
- Giere, R. (1988). Voz: Modelos, en T. Honderich (editor). *Enciclopedia Oxford de Filosofía*. Madrid: Tecnos.
- Hannele, N. & Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Hea, Y., (2012). Developing teachers' cultural competence: application of appreciative inquiry in ESL teacher education. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, Vol. 17, 1, 55-71.
- Healey, A. & Hays, D. G. (2012). A Discriminant analysis of Gender and Counselor Professional Identity Development, en *Journal of Counseling & Development*, Vol. 90 (1), 55-62.
- Hickey, D.T. (2010). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, Vol. 32, 175-193.
- Hofer, B.K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, (4), 353-383.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140. Localizado el 15 de mayo de 2013. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/13540600701683457>
- Luengo, J.J.; Luzón, A. y Torres Sánchez, M. (2008). Las reformas educativas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-10, localizado el 15 de junio de 2013. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=141>
- Luis, A. y Romero Morante, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: Memoria y olvido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, nº 1, 231-295.
- Murphy, P.K., Wilkinson, I. A. G., Sotor, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. México, DF.
- OCDE (2009). *PISA 2009: Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Instituto de Evaluación.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Pérez Ferra, M. (2011). Capacidades docentes del profesor universitario, en A. Pantoja, M. Zwierewicz y R. Moraes (Coordinadores). *Diversidad y adversidad en educación*, (pp. 73-98). Jaén: Joxman.
- Perrenoud, Ph. (1997). *La pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozuelos, F., Travé, G., & Pedro Cañal de León, P. (2010). Inquiry-based teaching: teachers' conceptions, impediments and support. *Teaching Education*. Vol. 21, (2), 131-142.

- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa, en J. I. Rivas y D. Herrera (Coordinadores). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I.; Pérez Ferra, M.; Quijano, R. y Léite, A. (2013). Previous Pedagogical Beliefs of Freshmen Of Teacher Education. *Conference: ECER 2013, Creativity and Innovation in Educational Research. Istanbul, 9-14 september*. Istanbul: University of Istanbul. Localizado el 18 de septiembre de 2013. Disponible en <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/22064/>
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Rolls, E. (1997). Competence in professional practice: some issues and concerns. *Educational Research*, Vol. 39, (2), June, 195-210.
- Rusznayk, L. (2009). Confronting the 'pedagogical immunity' of student teachers. *Educational as Change*, 13: 2, 263 - 276.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitines. How professionals think in action*. New York: Basis Book, Inc., Publishers.
- Sexton, M. & Lu, Sh.L. (2010). Te challenges of creating actionable knowledge: an action research perspective. *Construction Managemet and Economics*, Vol. 27, 7, July, 683-694.
- Sierra y Arizmendiarieta, B. y Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, enero-abril 2007, 553-576.
- Tan, Ch. (2008). Improving schools through reflection for teachers: lessons from Singapore, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19:2, 225-238.
- Téllez, K. (2007). Have conceptual reforms (and one anti-reform) in preservice teacher education improved the education of multicultural, multilingual children and youth? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13:6, 543-564.
- Toka, S. & Dolapçioğlu, S.D. (2013). Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, Vol. 17(2), 265-287.
- Thorsen, C.A. & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 88 - 103.
- Windschitl, M. (2002) Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers, *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 24-47.