

**FORMACIÓN PARA LA  
PROFESIÓN DOCENTE**

**Cristina Moral Santaella**

**Colección Monografías FORCE**

Grupo de Investigación:

"Formación del Profesorado Centrada en la Escuela" (FORCE)s

*A mis padres*

*Y a Lito, Quin y Carlos*

© Cristina Moral Santaella

Edita: Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario

I.S.B.N.: 84-920777-6-X

Depósito Legal: GR-274-1998

Imprime: Gráficas Lino, S.L.

Distribuye: Grupo Editorial Universitario

Telf.: (958) 80 05 80 Fax: (958) 29 16 15

<http://www.siapi.es/geu>

## ÍNDICE

### CAPÍTULO I. NUEVOS PLANTEAMIENTOS Y METÁFORAS PARA ENTENDER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. Introducción.....	13
2. De dónde partimos al hablar de formación del profesorado.....	14
3. La formación del profesorado dentro de los márgenes de la desregulación de la educación.....	16
3.1. Desregulación técnica: Desregulación de lo que se entiende como "buena práctica" ..	16
3.2. Desregulación institucional: Desde las jerarquías a la colaboración.....	17
3.3. Desregulación de la función docente.....	18
4. Conocimiento útil para la profesión de la enseñanza.....	21
4.1. El conocimiento educativo y el conocimiento del profesor.....	21
4.2. El profesor como constructor de conocimiento.....	25
5. Nuevas metáforas para fundamentar la formación del profesorado.....	29
5.1. El profesor investigador.....	31
5.1.1. Papel desempeñado por el profesor ante la investigación.....	31
5.1.2. La investigación sobre la enseñanza y la investigación del profesor.....	32
5.1.3. El rol del profesor como investigador.....	35
5.2. El profesor reflexivo.....	40
5.2.1. La reflexión: Pieza clave para conceptualizar la formación del profesorado.....	40
5.2.2. Delimitación conceptual del término "reflexión".....	41
5.2.3. Tradiciones sobre enseñanza reflexiva / orientaciones sobre formación del profesorado.....	45

### CAPÍTULO II: ELEMENTOS CONFIGURADORES DEL CONCEPTO «FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE»

1. FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE.....	63
1.1 - Fundamentos para considerar la formación del profesorado una empresa dedicada a la formación para la profesión de la enseñanza.....	63
1.2 - Profesión y profesionalización de la enseñanza.....	65
1.3 - El nuevo profesionalismo: la síntesis del desarrollo profesional e institucional.....	68
2. CONOCIMIENTO PROFESIONAL.....	69
2.1 - Necesidad de establecer una base de conocimiento profesional.....	69
2.2 - Hacia un mapa del conocimiento profesional.....	72
2.2.1 - Conocimiento declarativo y procedimental.....	74
2.2.2 - Conocimiento práctico.....	75
2.2.3 - Conocimiento pedagógico general.....	79

2.2.4 - Conocimiento de la materia.....	79
2.2.5 - Conocimiento didáctico del contenido.....	80
2.2.6 - Conocimiento curricular.....	82
2.2.7 - Conocimiento situacional y contextual.....	82
2.2.8 - Conocimiento metacognitivo de control personal.....	83
2.3 - Contextos para la utilización del conocimiento.....	84
3. COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	86
3.1 - La vuelta a los modelos basados en el desarrollo de competencias.....	86
3.2 - Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad.....	88
3.3 - Modelos de adquisición y desarrollo de competencias.....	90
4. CONDICIONES DE TRABAJO Y CULTURA PROFESIONAL DEL DOCENTE.....	94
4.1 - Condiciones de trabajo de la práctica docente.....	95
4.2 - Cultura profesional del profesor.....	102

### CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

1. PLANTEAMIENTOS ACTUALES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.....	118
1.1 - Una breve revisión histórica.....	119
1.2 - El actual modelo de formación del profesorado: formación de profesores de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional.....	121
1.3 - La evolución de la formación inicial del profesorado: El profesor como un práctico reflexivo.....	126
1.4 - Desde la práctica reflexiva en la formación inicial hasta el desarrollo profesional del profesor.....	130
1.5 - Revisión de algunos programas de formación inicial del profesorado basados en la reflexión.....	131
2. CONSTRUYENDO UN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.....	134
2.1 - Teoría, teorización y reflexión en la formación inicial del profesor.....	134
2.2 - El contenido de los cursos de formación inicial del profesor.....	136
2.3 - Haciendo explícitas las teorías personales de los estudiantes que se forman para ser profesores.....	139
2.4 - Importancia de la teoría personal para la construcción del conocimiento profesional del profesor.....	141
3. APRENDIZAJE PROFESIONAL DESDE UNA PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN LA REFLEXIÓN Y LA INDAGACIÓN.....	143
3.1 - El aprendizaje profesional. Principios y modelos.....	143
3.2 - Desarrollo de la estructura cognitiva a través de la reflexión.....	149
3.3 - Resolución de problemas.....	150
3.4 - Pensamiento crítico y creativo.....	152
3.5 - La investigación: Herramienta básica para la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza.....	154
3.6 - Constructivismo.....	157

4. ESTRUCTURA PARA APOYAR UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR .....	159
4.1 - El papel del Centro escolar .....	161
4.2 - El papel de la Universidad .....	163
4.3 - El practicum .....	170
5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR .....	175
5.1 - Cuestiones básicas sobre la evaluación del profesor en su período de formación inicial .....	175
5.2 - Acreditación .....	178
5.3 - Evaluación de competencias .....	185
5.4 - Evaluación de los procesos cognitivos .....	186

#### CAPÍTULO IV: PROFESORES PRINCIPIANTES

1. EL PERÍODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA .....	211
1.1 - Características que distinguen a los profesores principiantes .....	212
1.2 - Adquiriendo conocimiento y competencias necesarias para enseñar .....	219
1.3 - Modelo expertos/principiantes .....	223
1.4 - Socialización del profesor principiante .....	230
2. PROGRAMAS DE INDUCCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES .....	232
2.1 - La necesidad de crear programas de inducción .....	232
2.2 - Elementos a tener en cuenta en la construcción de programas de inducción .....	233
2.3 - Estructura de algunos programas de inducción .....	236
2.4 - Profesores mentores .....	243

#### CAPÍTULO V: DESARROLLO PROFESIONAL

1. CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL .....	262
1.1 - Crecimiento personal .....	265
1.2 - Cambio social .....	266
1.3 - Mejora profesional .....	267
1.4 - Desarrollo institucional .....	267
2. TEORÍAS DETERMINANTES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR .....	268
2.1 - Teorías sobre etapas de desarrollo cognitivo de los profesores .....	270
2.2 - Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores .....	272
2.3 - Teorías sobre desarrollo motivacional .....	274

3. PROCESOS DE PENSAMIENTO EN EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE .....	274
3.1 - Componentes de la competencia para la enseñanza .....	277
3.2 - Funcionamiento de la estructura cognitiva del profesor .....	278
3.3 - Realización de la enseñanza .....	281
4. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL .....	286
4.1 - Desarrollo profesional autónomo .....	287
4.2 - Desarrollo profesional basado en la reflexión .....	289
4.3 - El apoyo profesional mutuo («coaching») y la supervisión clínica .....	301
4.4 - El desarrollo profesional a través de proyectos de innovación curricular .....	304
4.5 - Desarrollo profesional centrado en la escuela .....	306
4.6 - Desarrollo profesional a través de cursos de formación .....	307
4.7 - Desarrollo profesional a través de la investigación .....	309
5. ESTRUCTURAS QUE APOYAN EL DESARROLLO PROFESIONAL .....	310
5.1 - Comunidades favorecedoras de la comunicación .....	313
5.2 - Liderazgo .....	314
5.3 - Organización del tiempo .....	316
5.4 - Asesoramiento a centros escolares .....	316
5.5 - Los centros de profesores .....	321
6. PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL .....	324
6.1 - Niveles de planificación .....	324
6.2 - Objetivos de la planificación, seguimiento y evaluación .....	326
6.3 - Modelo planificación/evaluación .....	330
6.4 - Métodos y estrategias de seguimiento y evaluación .....	334
6.5 - Agentes que llevan a cabo la evaluación .....	337
6.6 - Implicaciones de la planificación/evaluación del desarrollo profesional .....	341

## **CAPÍTULO I**

**NUEVOS PLANTEAMIENTOS Y METÁFORAS PARA  
ENTENDER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

## CAPÍTULO I

### NUEVOS PLANTEAMIENTOS Y METÁFORAS PARA ENTENDER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

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

## 1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

## 2. DE DÓNDE PARTIMOS AL HABLAR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 3.2 Desregulación institucional: desde las jerarquías a la colaboración

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



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

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

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

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

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

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

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

### 3.3 Desregulación de la función docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. CONOCIMIENTO ÚTIL PARA LA PROFESIÓN DE LA ENSEÑANZA

##### 4.1 El conocimiento educativo y el conocimiento del profesor

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

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

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

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

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

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

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

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

El conocimiento es descentralizado pues no existe un conocimiento universal, unitario y racional, sino subjetivo e histórica y socialmente localizado. Los sujetos no pueden ser separados de su subjetividad y de su situación social, cultural e histórica (Sanger, 1996). El postmodernismo se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la heterogeneidad y la diferencia. En el cuadro N1 1, se exponen una serie de características que Sanger (1996), destaca como diferenciadoras del modernismo y el postmodernismo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.2 El profesor como constructor de conocimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El enfoque hermenéutico-reflexivo permite concebir al profesor como aquel que posee un conocimiento propio que le permite analizar situaciones, tomar decisiones y actuar innovando su trabajo (Carlgrén, 1990; Day, 1990; Hannay y Seller, 1900). El profesor, no sólo toma decisiones desde la perspectiva de procesamiento de información, sino que a través de su teoría personal, redefine su actuación y reconstruye el currículum para mejorar su práctica. El conocimiento práctico del profesor que le permite mejorar y transformar su actuación, se elabora mediante una «reflexión en y sobre la acción» (Schön, 1983), y es a partir de este planteamiento donde se puede establecer la epistemología de la práctica y donde podemos encontrar las bases del conocimiento profesional para la enseñanza. El "poder" del profesor se produce a través de la reflexión sobre su práctica, y en él se sustenta la base de generación del conocimiento para la enseñanza (Cochran-Smith y Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1994).

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

Para responder a esta pregunta elaborada por Bolívar (1995a), utilizo el relación teoría práctica propuesta por Cox (1996) (Figura N° 1), el cual expone en primer lugar un modelo tradicional de entender la relación teoría/práctica y a continuación un modelo reinterpretado de entender esta relación.

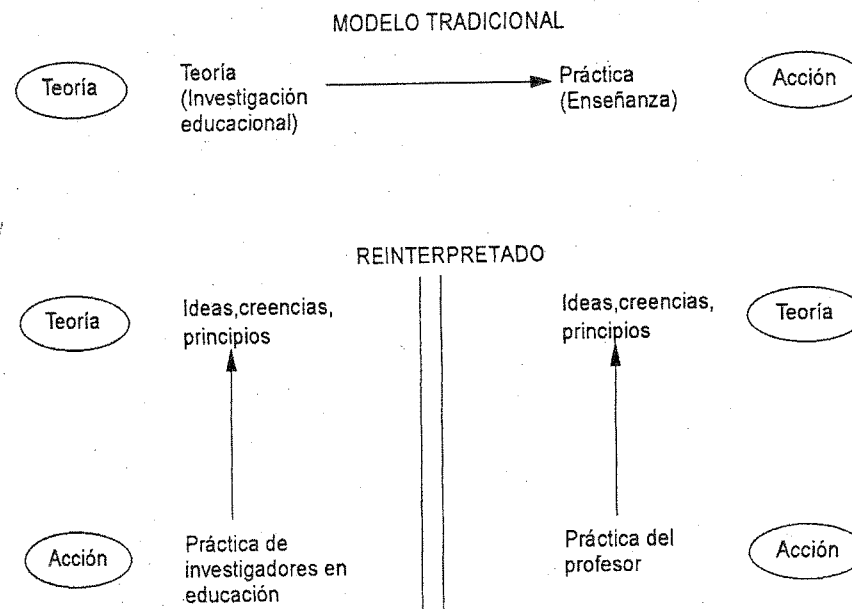


Figura N° 1: Modelo reinterpretado de las relaciones entre la teoría y la práctica (Cox, 1996:157).

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

## 5. NUEVAS METÁFORAS PARA FUNDAMENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

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

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

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

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

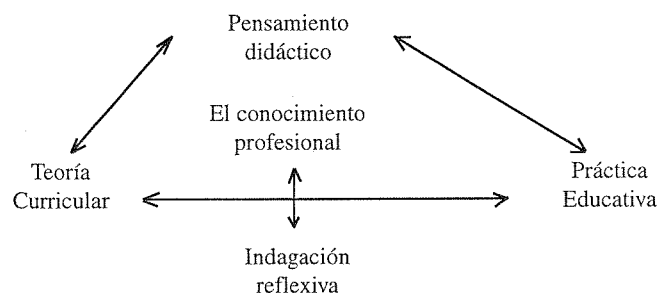


Figura Nº 2: Esquema representativo del proceso de construcción del conocimiento profesional (Medina, 1995:132).

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

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

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

## 5.1 El profesor investigador.

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

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

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

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

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

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

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

#### - Problemas de generalización del conocimiento.

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

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

#### - Esquema teórico de referencia para realizar la investigación

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

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

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

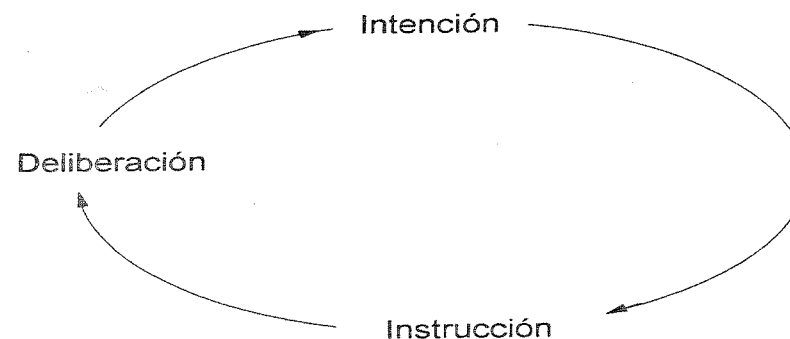


Figura Nº 3: Modelo de razonamiento pedagógico inicial (Bennet, Carré y Dunne, 1993:217)



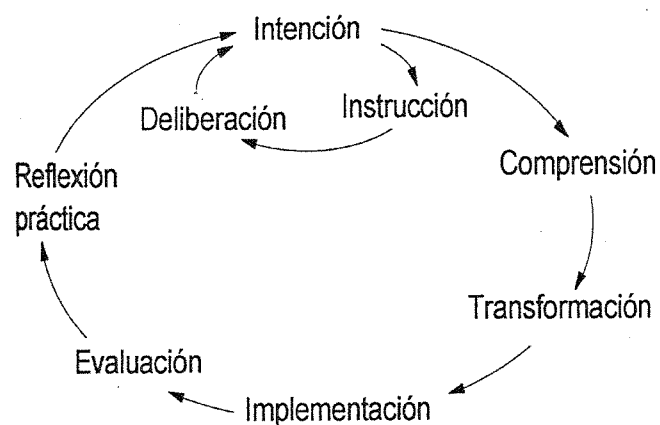


Figura Nº 4: Un segundo modelo de razonamiento pedagógico más complejo (Bennett, Carré y Dunne, 1993:218).

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

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

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

desde un modelo de razonamiento simple a un modelo de razonamiento complejo (Bennett, Carré y Dunne, 1993) (Figuras Nº 3 y 4). Es a partir de este planteamiento donde debemos establecer la epistemología de la práctica y donde podemos encontrar las bases del conocimiento profesional para la enseñanza.

### 5.1.3 El profesor investigador

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

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

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

- Por sistemático se entiende un camino ordenado de reunir y recoger información, experiencias documentadas dentro y fuera de la clase, así como información relativa a pensamientos y creencias que no tienen una aparente expresión material.

- Por intencional nos referimos a que es una actividad planificada más que espontánea. El énfasis puesto en esta característica intencional de la investigación guarda una estrecha relación con la idea de aprender deliberadamente de la investigación, así cualquier actividad en clase debería ser para el profesor una propuesta de indagación que le permitiera un descubrimiento personal para dar sentido a su experiencia.

- La investigación además es considerada una actividad social y constructiva. La investigación no sólo proporciona piezas separadas de datos y resultados que informan sobre actividades particulares de cada profesor individual en clase, sino que son piezas que informan a todos los

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

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

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

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

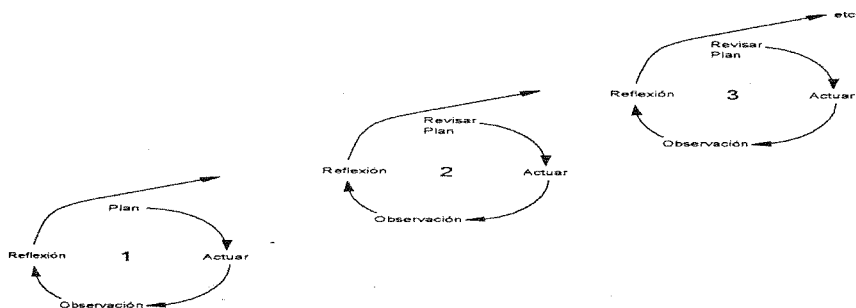


Figura N° 5: Ciclos en espiral de investigación acción (Zuber-Skerrit, 1996:95).

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

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

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

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

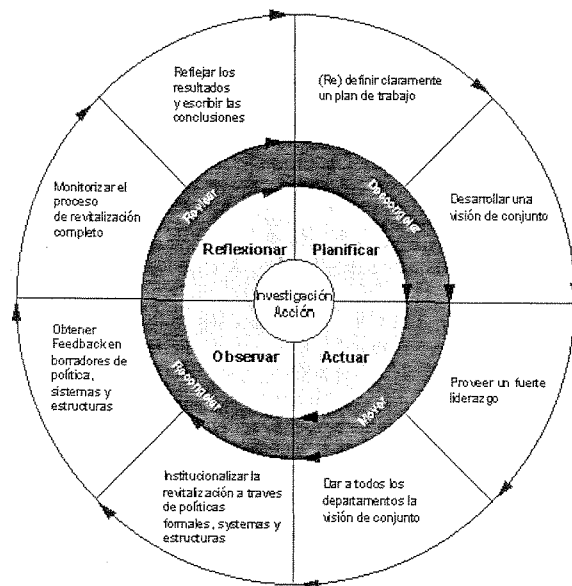
Estos tres enfoques quedan resumidos por Zuber-Skerrit (1996) en el siguiente cuadro:

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

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

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

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






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

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

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

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

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

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

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

## 5.2 El profesor reflexivo

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

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

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

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

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

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

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

### 5.2.2 Delimitación conceptual del término reflexión

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

#### - Acción rutinaria frente acción reflexiva.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### - La reflexión una actividad colectiva.

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

#### - La reflexión una actividad contextual.

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

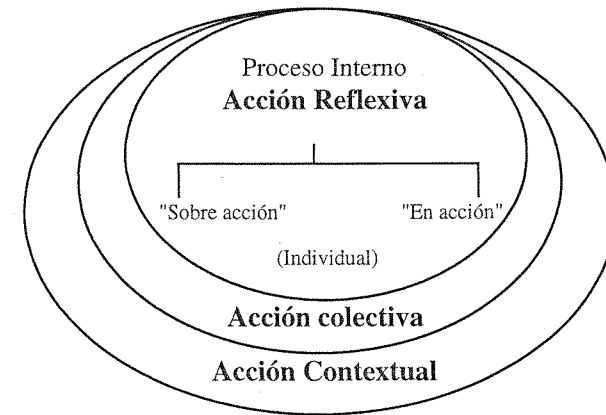


Figura N° 7: Componentes esenciales de la práctica reflexiva.

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

#### 5.2.3 Tradiciones sobre enseñanza reflexiva / orientaciones sobre formación del profesorado

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

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

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

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

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

- Tradición académica de reflexión / orientación académica de formación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

- Little, J.W. (1992). Opening the black box of professional community. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), **The changing context of teaching**. Chicago: NSSE, 157-179.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). **Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema**. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Louis, K.S. (1983). Dissemination systems: some lessons from programs of the past. En W.J. Paisley y M. Butler (Eds.) **Knowledge utilization systems in education. Dissemination, technical assistance, networking**. Beverly Hills: SAGE, 65-88.
- Louis, K.S. (1992). Restructuring and the problem of teachers' work. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), **The changing contexts of teaching**. Chicago: University of Chicago Press, 139-156.
- Louis, K. y Dentler, R.A. (1988). Knowledge use and school improvement. **Curriculum Inquiry**, 18 (1), 33-62.
- Louis, K. y Van Velzen, V.G. (1989). The development of policies to support school improvement. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.), **Supporting school improvement: A comparative perspective**. Leuven: ACCO, 107-134.
- M.E.C. (1989). **Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Maher, F. (1991). Gender, reflexivity and teacher education: The Wheaton program. En R. Tabachnick y K. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London: The Falmer Press, pp. 22-34
- Marcelo García, C. (1989). **Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos**. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1992). **Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido**. Ponencia presentada al Congreso Internacional sobre Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago.
- Marcelo García, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.
- McDonald, J. (1992). **Teaching making sense of an uncertain craft**. Nueva York: Teacher College Press.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. En J. Calderhead y P. Gates, (Eds.), **Conceptualizing reflection in teacher development**. London: The Falmer Press, 39-52.
- McLaughlin, M.W. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity**. New York: Teacher College Press, 31-52.
- McTaggart, R. (1996). Issues for participatory action researchers. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), **New directions in action research**. London: The Falmer Press, 243-257.
- Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. **Bordón**, 47 (2), 143-159.
- Montero Mesa, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica. **Innovación Educativa**, 7, 69-77.
- Moral, C. (1990). **Análisis de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura**. Tesis Doctoral inédita: Granada.
- Moral, C. (1992). La técnica de «planning net» para el análisis de la estructura y el contenido de la enseñanza. En C. Marcelo García (Cord.), **La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos**. Argentina: CINCEL.
- Moral Santaella, C. (1993). Estrategias de representación del conocimiento para la formación de profesores. **Revista de Educación de Granada**, 7, 233-248.
- Moral Santaella, C. (1993a). Modelo de resolución de problemas aplicado al estudio de los procesos de pensamiento del profesor. **Revista de Ciencias de la Educación**, 154, 301-110.
- Moral Santaella, C. (1997). **Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor**. Granada: FORCE.
- Moral Santaella, C. (1997a). Delimitación conceptual de la reflexión para la formación del profesorado. **Innovación Educativa**, 7, 55-68.
- Morine-Dershimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. **Journal of Teacher Education**. September-October, 46-52.
- Munby, H. y Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. **Theory into Practice**, 29 (2), 116-121.
- Murphy, J. (1991). **Restructuring schools. Capturing and assessing the phenomena**. New York: Teachers College Press.
- Natriello, G. y Zumwalt, K.K. (1992). Challenges to an alternate route for teacher education. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), **The changing contexts of teaching**. Chicago: University of Chicago Press, 59-79.
- Noffke, S.E y Brennan, M. (1991). Student teachers use action research: Issues and examples. En B.R. Tabachnick y Zeichner, K., **Issues and practices in inquiry oriented teacher education**, London: The Falmer Press, pp. 189-201.
- O'Halon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press.
- O'Hanlon, C. (1996). Is the difference between action research and quality development?. Within or beyond the constraints?. En C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 73-88.
- Oja, S.N., Diller, A., Corcoran, E. y Andrew, M.D. (1992). Communities of inquiry, communities of support: The five year teacher education program at the University of New Hampshire. En L. Valli (Ed.) **Reflective Teacher Education**. New York: State University of New York Press, 3-23.
- Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989). **Collaborative action research.: A developmental approach**. London: The Falmer Press.
- Paris, C. (1993). **Teacher agency and curriculum making in classrooms**. New York: Teacher's College Press.
- Pérez Gómez, A. (1986). Más sobre formación del profesorado. **Cuadernos de Pedagogía**, 139, 92-94.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. **Revista de Educación**, 284, 199-222.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Cood.), **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 128-148.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez. **Comprender la enseñanza**. Madrid: Morata, 78-114.
- Pérez Gómez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 25-30.

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

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

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

## CAPÍTULO II

### ELEMENTOS CONFIGURADORES DEL CONCEPTO «FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE»

## CAPÍTULO II: ELEMENTOS CONFIGURADORES DEL CONCEPTO «FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE»

### 1. FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

- 1.1 - Fundamentos para considerar la formación del profesorado una empresa dedicada a la formación para la profesión de la enseñanza.
- 1.2 - Profesión y profesionalización de la enseñanza.
- 1.3 - El nuevo profesionalismo: la síntesis del desarrollo profesional e institucional.

### 2. CONOCIMIENTO PROFESIONAL

- 2.1 - Necesidad de establecer una base de conocimiento profesional.
- 2.2 - Hacia un mapa del conocimiento profesional.
  - 2.2.1 - Conocimiento declarativo y procedimental.
  - 2.2.2 - Conocimiento práctico.
  - 2.2.3 - Conocimiento pedagógico general.
  - 2.2.4 - Conocimiento de la materia.
  - 2.2.5 - Conocimiento didáctico del contenido.
  - 2.2.6 - Conocimiento curricular.
  - 2.2.7 - Conocimiento situacional y contextual.
  - 2.2.8 - Conocimiento metacognitivo de control personal.
- 2.3 - Contextos para la utilización del conocimiento.

### 3. COMPETENCIAS PROFESIONALES

- 3.1 - La vuelta a los modelos basados en el desarrollo de competencias.
- 3.2 - Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad.
- 3.3 - Modelos de adquisición y desarrollo de competencias.

### 4. CONDICIONES DE TRABAJO Y CULTURA PROFESIONAL DEL DOCENTE

- 4.1 - Condiciones de trabajo de la práctica docente.
- 4.2 - Cultura profesional del profesor.

## 1. FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

La idea de formar para la profesión de la enseñanza, no es nueva y viene destacada por la mayoría de los autores dedicados al campo de la formación del profesorado Gimeno (1988), Pérez Gómez (1988), Gimeno y Pérez (1993), Montero (1987), Medina y Domínguez (1989), Villar (1990), De Vicente (1993), Marcelo (1994), etc., entre los que destacamos las definiciones siguientes:

- Medina y Domínguez (1989), consideran que «la formación del profesorado permite una *emancipación profesional* para conseguir elaborar un estilo de enseñanza de forma crítica y reflexiva que permita una mejora de la enseñanza que imparte, además de poder desarrollar un proyecto común mediante el trabajo en equipo».

- Marcelo (1989:30), define la formación del profesorado como: «el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir *profesionalmente* en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos».

Al igual que estos autores, comparto la necesidad de conceptualizar la formación del profesorado dirigida esencialmente a preparar para una profesión, integrando los elementos «reflexión» e «investigación», como instrumentos esenciales de un nuevo planteamiento de formación del profesorado conectado con las necesidades postmodernas y desreguladoras de la práctica que en el capítulo anterior se han señalado. Las variables «reflexión» e «investigación», se alejan de los fundamentos de las orientaciones *académica* y *tecnológica* que enfocan la formación del profesorado basada en la tradición de la disciplina, en una aproximación racional poco flexible y en el desarrollo de competencias (Marcelo, 1994). Se alejan además de las perspectivas exclusivamente técnicas del proceso de enseñanza, que implican formar a un profesor meramente técnico. Por el contrario, conectan con las orientaciones *práctica*, *personalista* y *social-reconstruccionista*, para entender la formación del profesorado, las cuales abogan por un planteamiento de formación que parte de la experiencia personal, y fomenta un proceso reflexivo que lleva a un último nivel donde se plantean las implicaciones éticas y políticas de la actuación (Marcelo, 1994). El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un profesional que resuelve problemas y toma de decisiones de forma autónoma, desvelando las implicaciones de su práctica.

### 1.1 Fundamentos para considerar la formación del profesorado una empresa dedicada a la formación para la profesión de la enseñanza

Al establecer estos principios de formación y explicar las orientaciones para la formación del profesorado que avanzan en una mejora de sus planteamientos, estamos haciendo evidente los grandes cambios que se están produciendo en la formación del profesorado. Vivimos en una época de reforma donde todo se modifica y se intenta cambiar. Indudablemente los cambios en la forma de concebir el currículum, la escuela, la educación tienen una repercusión inmediata en la formación del profesorado y en la forma de concebir la profesión de la enseñanza. Las reformas y cambios llevan a que surja un movimiento creciente por destacar los aspectos profesionalizadores de la enseñanza, lo cual lleva implícito una serie de repercusiones, que según el Holmes Group

(1985) y autores como Reid (1994) y Eraut (1994), son el punto central para la mejora y el cambio de la enseñanza.

El interés por destacar los aspectos que propician una mayor autonomía, privilegio y estatus profesional del profesorado (MEC, 1989; Contreras, 1997), son destacados últimamente cada vez más. Así, se hace evidente la necesidad de un modelo sistemático de formación que implique un acercamiento mayor a la profesión de la enseñanza (Leinhardt, 1990). Sin embargo, aunque se han realizado diversos estudios para apreciar las características que distinguen la profesión de la enseñanza de otras profesiones, todavía permanece sin determinar esencialmente en qué reside este proceso de profesionalización, que permita una verdadera interrelación entre los aspectos teóricos y prácticos de la profesión de la enseñanza (Asplnad y Brown, 1993). En esta búsqueda incesante por encontrar un modelo de formación que permita un acercamiento mayor a la profesión de la enseñanza, se plantea también la modificación de las estructuras o esquemas para formar o entrenar a los profesores en «su trabajo». Se critican los procesos de formación que no tiene ninguna conexión real con el trabajo posterior en los centros escolares (Calderhead y Shorrock, 1997), crítica fundamentada esencialmente por la crisis o desconfianza en la profesión de la enseñanza y en el desprestigio de la profesión (Valli, 1992). Es por esto, por lo que últimamente se destaca la necesidad de profundizar en el concepto de profesión para la enseñanza y promover el desarrollo de un profesionalismo en la actuación del profesor (Popkewitz, 1994).

A partir de la revisión de literatura realizada sobre este tema, se puede destacar que a lo largo de los últimos años, se ha planteado una y otra vez la misma cuestión: ¿son los docentes profesionales o no lo son?. Si enseñar es una profesión, los profesores deberían ser legitimados y recibir las mismas remuneraciones que otros profesionales (Egido y Hernández, 1993). Existe un interés creciente por conseguir que sean considerados como cualquier otro trabajador, así se utilizan términos como «trabajadores de la enseñanza» más que profesores o maestros.

En el intento de profundizar en el concepto de profesión de la enseñanza, existe una tendencia a utilizar la investigación hecha sobre otras profesiones como la de médico o abogado y compararla con la profesión de la enseñanza. Sin embargo, como señala King (1994), estas comparaciones no tienen un fundamento claro y pueden incluso llegar a impedir que elaboremos una idea clara del profesional de la enseñanza, ya que la enseñanza posee unas características particulares que la hacen distinta de otras profesiones, posee un conocimiento base singular y específico determinado por el ambiente complejo donde sucede la enseñanza. Unida a la necesidad de encontrar un conocimiento base para la enseñanza, se asocia la necesidad por determinar estándares en formación del profesor que proporcionen una referencia básica y una economía en los planteamientos formativos (Barber, 1995).

Para Barber (1995), en Inglaterra se ha reconocido ampliamente que la calidad de la enseñanza guarda una relación estrecha con la calidad de la formación y de desarrollo alcanzado por los profesores entendidos como profesionales de la enseñanza. Por eso este autor cree que es necesario, no sólo una «reforma de la formación del profesorado», sino una «reconstrucción» total de la profesión de la enseñanza. Sin embargo, considera que existen una serie de barreras para conseguir esta «reconstrucción de la profesión»:

- la barrera política que impide, debido a intereses políticos, una reconstrucción de la profesión,
- la barrera de los propios líderes escolares que no están interesados en modificar su situación,
- la barrera de las limitaciones del tiempo, debido a que el profesor debe tener tiempo para prestar la suficiente atención a una propuesta de reconstrucción, y

- finalmente la barrera de que las distintas Instituciones dedicadas a la formación profesorado, las cuales plantean formas distintas de entender la formación que impiden una actuación conjunta.

Para realizar la reconstrucción de la formación del profesorado y de la profesión de la enseñanza, Barber (1995), considera que se debe dar paso a los resultados de la investigación y se deben tomar como base para reconstruir la profesión de la enseñanza. Palabras como reflexión, poder y control del profesor se unen con los avances de la psicología cognitiva y el movimiento de aprendizaje cooperativo, para plantear nuevos roles y condiciones que hagan posible la reforma de la escuela (Popkewitz, 1994).

El papel jugado por la psicología cognitiva para profundizar en el concepto de formación del profesorado para la profesión de la enseñanza, debe ser destacado pues aporta una serie de aspectos que pueden ser utilizados para analizar la actuación profesional del profesor. Las investigaciones como la de Clark y Peterson (1986), abren un camino para considerar la profesión de la enseñanza como algo que no reside en una mera aplicación de una conducta mecánica y técnica, sino que requiere un profesor que sea capaz de dirigirse por sí mismo y de pensar y tomar decisiones para la mejora de su práctica. Las posibilidades de la investigación realizada por la psicología cognitiva son tales, que se piensa que a partir de ella se podrán identificar competencias del profesor particulares y habilidades que podrán ser la base para establecer una «credencial» profesional (Kagan, 1989, 1990; Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt, 1990). El movimiento propiciado por la psicología cognitiva, llega a plantear una alternativa para la formación del profesorado, que se dirige al tema de:

- cómo los profesores aprenden a enseñar y cómo el conocimiento acerca de la enseñanza es usado para interpretar y resolver los dilemas de clase reales (Busher, Clark y Taggart, 1988).
- cómo el significado y la comprensión es construida en circunstancias particulares por cada individuo, de acuerdo con sus biografías conceptuales y emocionales (Mahabir, 1993), y
- cómo el conocimiento se construye a partir de la práctica, cuando el profesor interpreta escenas y resuelve dilemas (Schön, 1983).

Aunque la investigación avanza en la delimitación de la profesión docente, todavía existe un desconocimiento grande acerca del conocimiento base que define la profesión de la enseñanza y el tipo de aprendizaje profesional que se debe llevar a cabo para llegar a ser un verdadero profesional de la enseñanza. Estos dos grandes temas no están totalmente identificados, lo cual lleva a que existan dificultades para determinar conceptos claves como son: «profesión docente» y «profesionalización de la enseñanza».

## 1.2 Profesión y profesionalización de la enseñanza

La profesión es definida convencionalmente como una ocupación de una serie de miembros que poseen un nivel elevado de conocimiento y habilidad (Hoyle, 1995). En el corazón de esta definición está el considerar que una profesión reside en la práctica de un cuerpo de conocimiento técnico y especializado. Para Hoyle (1995), este conocimiento técnico está fundamentado en estos dos componentes: a) una práctica validada, es decir, aquella práctica que ha sido sistemáticamente examinada por la tradición o por la ciencia, y b) proposiciones que incluyen modelos teóricos y descripciones de indicadores específicos, que guían la aplicación de esa práctica en casos particulares. La profesión garantiza la eficacia de su propia regulación, mediante un proceso cuidadoso de selección y entrenamiento, promulgando códigos de ética, y estableciendo



normas para tratar con los incumplimientos de esos códigos (Eraut, 1994; Doyle, 1990). Los clientes son también un tema esencial cuando estamos considerando los elementos que delimitan una profesión, ya que el estatus de los clientes a los que se dirige la profesión, determina de forma clara el estatus de la profesión (Eraut, 1994).

Respecto al tema de la profesionalización, hay que decir que por este término se entiende el proceso por el cual una ocupación busca ganar estatus y privilegio de acuerdo con la ideología dominante (Hoyle, 1995). Esta idea de profesionalismo guarda una estrecha relación con el lugar dado al conocimiento base profesional. El problema radica en obtener una respuesta de cuál es el conocimiento experto en la profesión de la enseñanza, ya que este conocimiento no está acumulado en recipientes adecuados para poder ser evaluados (Wilson, Shulman y Richert, 1987; Pereyra (1988).

Atendiendo a estas cuestiones acerca del conocimiento base, la profesión de la enseñanza, comparada con profesiones como abogado o médico, llega a ser considerada una semiprofesión. Esta visión de la profesión de la enseñanza como una semiprofesión es debida a que a la enseñanza le falta un conocimiento técnico especializado. Así, en este sentido, el papel de la investigación reside en construir ese conocimiento técnico para empezar a definir la enseñanza como una profesión (Doyle, 1990). Eraut (1994), en esta misma línea, destaca que el problema de la definición de una profesión se acompaña por la falta de una lista de «rasgos profesionales». Aunque existan listas de rasgos, esto no impide que el problema siga existiendo, debido a que estas listas parecen ser basadas en la visión de un autor respecto a las características sobresalientes de una profesión, además algunos rasgos son especificados culturalmente, teniendo más importancia en algunos países que en otros. Para Popkewitz (1994), el concepto de profesión es socialmente construido, por tanto, para él es evidente que no podemos entender la profesión de una manera universal, pues existen diferentes perspectivas según los países y culturas particulares.

Sin embargo, para autores como Hoyle (1995), el largo debate acerca de si la enseñanza es o no una profesión es improductivo. El concebir la enseñanza como una profesión no es algo que este asumido exclusivamente entre los profesores, sino que es algo totalmente asumido por los legisladores y políticos. Bridges y Hallinger (1996), consideran que los debates actuales acerca del profesionalismo y la profesionalización del profesor, reflejan distintas formas de entender lo que significa para los profesores ser profesionales:

- Profesionalismo clásico: es propio de la mayoría de las ocupaciones, pero olvida que la profesión depende de un conocimiento especializado, de un control colegial y de un compromiso ético establecido en códigos estándar de la práctica.
- Profesionalismo flexible: se refiere a un sentido de comunidad compartido y a una cultura de colaboración entre grupos de profesores, guardando una relación estrecha con lo que se podría llamar intercambio de «trucos de oficio».
- Profesionalismo práctico: reside en dar estatus al conocimiento práctico y al juicio personal que el profesor construye a partir de la práctica reflexiva sobre su trabajo diario.

Pero existen algunos autores que al considerar la profesión dentro de un continuo ven la enseñanza como una «semi-profesión», y llegan a considerarla una semi-profesión porque entienden que la profesión es una ocupación específica de una serie de miembros que tienen un alto grado de conocimiento y habilidad para realizar una serie de funciones sociales. Los que comparten esta visión de considerar la enseñanza como una semi-profesión, aplican el concepto de profesionalismo (incremento del grado de calidad del servicio proporcionado por una ocupación) a la enseñanza, comprobando una serie de debilidades para ajustar estos conceptos al ámbito educativo, debido a una falta de investigación que de respuesta a estas cuestiones (Hoyle, 1995).

Gilroy (1991) y De Vicente (en prensa), destacan estos mismos planteamientos al considerar que hay muchos autores que dudan de que la enseñanza sea considerada una profesión. Existen variedad de situaciones de enseñanza que son infinitas y que impiden desarrollar modelos de enseñanza infinitos, de habilidades, conocimiento etc., infinitos. Esta visión es la que impide que la enseñanza sea considerada una profesión. Sin embargo, ahora surgen otras formas de entender la enseñanza: la enseñanza como una realidad social y como un proceso de pensamiento. Johannesson (1993), abogando por el reconocimiento de la enseñanza como una profesión, considera que tal y como se entiende y conceptualizan las profesiones, la enseñanza debe ser incluida también como otra profesión más, al igual que la de los médicos y abogados. Las características destacadas por Johannesson (1993) y Hoyle (1995), como características que definen una profesión son las siguientes:

- proporciona un servicio esencial a la sociedad,
- fundamentado sobre un cuerpo de conocimiento,
- requiere un grado de habilidad,
- requiere un largo período de entrenamiento académico,
- requiere un alto grado de autonomía,
- requiere libertad para hacer sus propios juicios y tomar decisiones sobre su propia práctica,
- y
- está fundamentado sobre una ética determinada.

Angulo Rasco (1993) se pregunta sobre ¿qué es un profesional de la educación?, que se entiende por profesional de la educación cuando nos planteamos su formación. Este autor considera que el concepto profesión no es un concepto neutral. Denominar profesional a alguien con una determinada titulación, o calificar el trabajo de alguien como un trabajo profesional, supone proyectar fuertes connotaciones sociales que culminan en la diferenciación jerárquica entre los sujetos que poseen ciertos conocimiento o ciertas competencias. Para Larson (1990), toda esta polémica sobre profesionalismo y profesión de la enseñanza, mantiene una estrecha relación con la búsqueda de un estatus social y una identidad de los individuos más que con la búsqueda de una mejora de la calidad de su trabajo profesional.

La teoría de Larson (1990) considera que el profesionalismo es algo social, histórica e ideológicamente construido, en contraste con la visión de que comenzar a ser profesional es un estado natural de un grupo ocupacional. Bajo esta perspectiva el profesionalismo es visto como una ideología, como una «cultura» de un grupo ocupacional que es capaz de usar esta ideología para manipular el acceso a la profesión, así como para especificar y dar significado a las características del trabajo de la profesión. Little y McLaughling (1993), han observado que una cultura común es importante para el grupo ocupacional que busca comenzar a ser respetado como profesional, además de poseer un lenguaje técnico especializado. Pero como ya señalaba Jackson (1968), una de las más notables características del lenguaje del profesor es la ausencia de un vocabulario técnico. A diferencia de cualquier encuentro entre médicos, abogados, etc., las reuniones entre maestros utilizan un lenguaje bastante comprensible para el resto de la gente. La ausencia de términos técnicos excepto algunas ideas como unidades didáctica, proyectos curriculares, etc., se relaciona con otra característica que podemos destacar en el lenguaje del profesor que es la referida a su simplicidad cultural, pues se evita el utilizar palabras elaboradas e ideas complejas.

Finalmente destacar que el profesional, además de tener conocimiento y competencias determinadas, posee ciertas responsabilidades. Su juicio, además de ser autónomo y basado en un conocimiento determinado, debe ser a la vez un juicio responsable que sea razonable y válido. En este caso conocimiento y responsabilidad deben ir unidos y son inseparables. Pero la autonomía

de juicio y la responsabilidad del juicio, no es algo estático que se adquiere de una vez para siempre, los profesionales tienen la obligación intelectual de estar continuamente enriqueciendo y mejorando su juicio, a lo largo de su desarrollo profesional.

### 1.3 El nuevo profesionalismo: la síntesis del desarrollo profesional e institucional

Tomando como punto de partida el trabajo de Hargreaves (1994), realizado dentro del contexto escolar de Inglaterra, hay que decir que un nuevo profesionalismo surge en un movimiento de reforma de dos grandes aspectos de la educación: el centro escolar y los profesores. Popkewitz (1994), considera, al igual que Hargreaves, que existe un tremendo interés en establecer una unión entre las bases del profesionalismo y el desarrollo de la escuela, lo cual implica que no es suficiente decir que el profesor debe ser reflexivo y autónomo. Es necesario establecer los patrones para que el profesor pueda pensar y reflexionar dentro de la escuela, lo cual lleva implícito realizar una reforma escolar para apoyar esta nueva forma de entender la profesión de la enseñanza.

En general parece existir un acuerdo en que la reforma reciente está afectando los valores y la práctica de los profesores en Inglaterra y Gales, y que ello a menudo se está interpretando como una desprofesionalización y una deshabilidad de los profesores (Hargreaves, 1994). Sin embargo, en opinión de Hargreaves (1994), estos movimientos están produciendo resultados muy positivos en los profesores, pues está desarrollando y promoviendo una nueva cultura entre los profesores. La cultura profesional que está surgiendo en este movimiento de reforma, está siendo tan importante que es sobre ella sobre la que se está realizando la reestructuración de la escuela. Como señala Murphy (1991), los principios y dogmas del profesionalismo más que los principios burocráticos son los que dirigen la reestructuración de la escuela, aunque las propuestas de reforman vengan establecidas desde la Administración en un formato burocrático. King (1994), apoya esta propuesta considerando que mejorar la enseñanza y la escuela a través de la profesionalización de la enseñanza está fundamentada esencialmente en reconocer la necesidad de incrementar la colaboración y evitar el control técnico y burocrático.

Este es el fundamento del cambio que señala Hargreaves (1994), basado en un cambio de la tradición social, la cultura, los valores y prácticas tradicionales, hacia un nuevo profesionalismo, que olvida las formas jerárquicas y autoritarias de relación hacia nuevas formas de relación con colegas, con estudiantes y padres. Estas relaciones comienzan a ser más estrechas así como más intensas y colaborativas, implicando una negociación de roles y responsabilidades. Los profesores no trabajan cooperativamente porque se les impongan, sino que ellos ahora sienten una fuerte obligación hacia el trabajo con sus colegas y una necesidad de compartir la responsabilidad de la enseñanza con sus colegas (Pring, 1993). El nuevo profesionalismo según Hargreaves (1994), supera las consideraciones de individualidad, del aquí y el ahora, de un tipo de enseñanza intuitiva y restringida a cada individuo, para buscar nuevas formas de relación entre colegas y de negociación de perspectivas. Las estrategias de trabajo en equipo, de desarrollo profesional a través de la mentorización y el «coaching» son sobrevaloradas (Calderhead y Shorrocks, 1997).

La emergencia de este profesionalismo, algunas veces es experimentado con un proceso de estrés, pues algunas veces es percibido como algo no deseado e impuesto, pero otras veces como algo que te libera y te da poder (Tedesco, 1995). En la última forma, el nuevo profesionalismo es asociado con un desarrollo de amor propio, orgullo y propia confianza (Lichtenstein, McLaughlin y Knudsen, 1992). Estos planteamientos hacen que se modifique el modelo de formación del profesorado en ejercicio para adoptar el término educación profesional continua (Helsby, 1995).

Eraut (1994), distingue entre educación profesional que se lleva a cabo a través de cursos, conferencias y acontecimientos educativos formales y el desarrollo profesional continuo, el cual incluye varios tipos de aprendizaje basado en el trabajo y en el aprendizaje experiencial, que contribuyen al crecimiento profesional.

El profesionalismo postmoderno (Hargreaves, 1996; Zeichner, 1996; Contreras, 1997), está caracterizado por dar una mayor oportunidad y responsabilidad para ejercer un juicio sobre los problemas de la enseñanza, oportunidad para dirigirse a alcanzar los propósitos morales y sociales en una cultura colaborativa, que lleve a dar poder y autonomía al profesorado. Para Gimeno y Pérez (1993:96), «la profesionalidad docente no es un simple agregado de destrezas que se instalan o añaden o se suprimen del saber hacer de los profesores. No es algo que se puede estimar y comprimir a voluntad, sino que tienen sus limitaciones, unos tiempos históricos y unas condiciones para su logro. La profesionalidad está implicada en un estilo de pensamiento y comportamiento personal, no es como una destreza manual que se aprende como algo novedoso con cierta facilidad en un oficio. Ser profesor es compartir metas educativas, entenderlas como parte inherente o de un determinado proyecto social, decidir medidas didácticas según la orientación que se estima es coherente con esas metas, tratar a los alumnos de forma adecuada, tener una determinada concepción de lo que es el conocimiento valioso, además de poseer una serie de destrezas profesionales como transmitir contenidos, hacer que los alumnos se los apropien, tratar problemas personales del alumno, etc.. por tanto, los cambios pedagógicos hay que entenderlos bajo una óptica evolutiva y no como algo de aparición repentina...El profesor cambia por evolución paulatina y no por conversión súbita».

Pasamos ahora a exponer los avances de la investigación en la identificación del conocimiento, las competencias y la cultura que caracteriza a la profesión de la enseñanza.

## 2. CONOCIMIENTO PROFESIONAL

### 2.1 Necesidad de establecer una base de conocimiento profesional

Al considerar el conocimiento base para la profesión de la enseñanza partimos del trabajo de Reynolds (1989) titulado «Conocimiento Base para los Profesores Principiantes», trabajo que es iniciado por la declaración de una serie de suposiciones acerca del conocimiento acerca de la enseñanza. Aunque este trabajo hace una diversificación del conocimiento para la enseñanza en una serie de áreas, como por ejemplo: instrucción en clase (Anderson, 1989), conocimiento del aprendizaje (Nucci, 1989), contexto social y político (Greene, 1989), organización social de la clase y de la escuela (McCarty, 1989), visión curricular de la enseñanza, evaluación (Florio-Ruane, 1989), etc., en la introducción al volumen resume los elementos esenciales del conocimiento base para la enseñanza, indicándonos que lo realmente esencial para la transmisión de un conocimiento base no es la diversificación del conocimiento en una serie de materias o temas concretos, sino la visión general de cómo este conocimiento es elaborado, estructurado, usado y validado en el ámbito educativo.

Generación de investigación	Contenido	Forma	Esquema de referencia
Primera generación (1975-85)	Discretas e individuales descripciones de pensamiento	- Decisiones preactivas e interactivas - Breves descripciones proposicionales	Diagnosís médicas y toma de decisiones clínica
Segunda generación (1985-94)	Pasajes integrados emergiendo del conocimiento acumulado del profesor, de la práctica y el pensamiento presente, participando además los investigadores	- Narrativas, historias, bibliografías - Pasajes de lenguaje extendidos	Conocimiento y formas de valor no reconocidas

Cuadro N° 7: Contenido, formas y esquema de referencia en el estudio de el conocimiento del profesor desde 1975 hasta 1994 (Eraut, 1994:82).

Aunque estos planteamientos parecen ser evidentes y ha existido un cambio de rumbo a la hora de estudiar el conocimiento profesional como destaca Eraut (1994) en el cuadro N° 7, aún hoy, al hablar del «poder» del profesor fundamentado en su conocimiento, encontramos un desconcierto generalizado a la hora de considerar el conocimiento profesional de los profesores. Para definir el llamado "conocimiento base" para la enseñanza se siguen excluyendo las voces y aportaciones de los profesores. Como dice Cochran-Smith y Little (1996), las voces de los profesores y las formas de cuestionar y solucionar los problemas, los esquemas que ellos usan para interpretar y mejorar su práctica, y los caminos que ellos utilizan para definir y comprender su trabajo, siguen aún bastante ausentes en la literatura sobre la investigación en la enseñanza. Aunque la perspectiva de los investigadores educacionales es útil para ofrecer una visión de la escuela, esta no es suficiente ya que se necesita conocer el punto de vista del que trabaja diariamente en ella.

Generalmente, la forma más aceptada para determinar el conocimiento base profesional ha estado asignada a la universidad (Goodson, 1993; Eraut, 1994). Las profesiones parecen surgir en una relación estrecha con la educación impartida en la Universidad, siendo un instrumento para legitimizar el conocimiento de la profesión. Pero, además de ser un instrumento para legitimar el conocimiento de la profesión, también son un instrumento para proporcionar una cierta imagen de la profesión, pues son la base para la representación pública del conocimiento de las distintas profesiones. Los principios que llevan a fundamentar el conocimiento base de las profesiones en la Universidad son (Goodson, 1993):

- el conocimiento base debe ser asociado con disciplinas científicas, estableciendo fuertes lazos con las ciencias sociales y conductuales,
- el conocimiento base se justifica a partir de un período largo de entrenamiento,
- el conocimiento base debe poseer unas características claramente diferenciadoras de unas profesiones a otras, y

- el conocimiento base se concreta mediante la creación de departamentos donde se aplican los campos de estudio, los cuales permiten organizar y codificar el conocimiento acumulado en la profesión.

Por tanto, la literatura sobre creación y desarrollo del conocimiento profesional considera a la investigación educativa como la principal fuente de creación de conocimiento base, siendo los principales agentes de construcción del conocimiento la comunidad de investigadores (Usher, 1996). Sin embargo, hay que indicar que el conocimiento también es creado por los profesionales en la práctica (Escudero, 1992). Para Eraut (1994), el fundamento básico de un aprendizaje profesional descansa en la idea de que la utilización del conocimiento de una profesión y la forma en que este conocimiento es creado, no pueden ser separados. Desde esta visión, se plantea una alternativa distinta a la forma tradicional para caracterizar el conocimiento base de una profesión, fundamentada en la búsqueda de las estrategias que los trabajadores utilizan en su profesión para generar su conocimiento profesional.

Los intentos para capturar el conocimiento del profesional experto parten de Schön (1983), utilizando el poder de la reflexión para hacer consciente el conocimiento implícito profesional. Indudablemente, los planteamientos de Schön (1983), no están libres de críticas pues como por ejemplo Zeichner y Liston (1996) destacan, es difícil conseguir esta transformación de conocimiento inconsciente (implícito) a conocimiento consciente (explícito), pues existe una gran diferencia entre que el sujeto consiga tomar consciencia de ese conocimiento implícito y que pueda articularlo en una forma proposicional.

Los profesores expertos poseen un conocimiento práctico de su habilidad, destreza o arte, el cual es llamado «la sabiduría de la práctica» (Shulman, 1987). Este conocimiento de la destreza o habilidades de la enseñanza lleva implícito una gran riqueza de información acerca de la enseñanza que los prácticos expertos, poseen acerca de su propia práctica. Este conocimiento incluye un conocimiento profundo y específico de la enseñanza, pero también incluye una serie de opiniones inexactas y fragmentadas (Leinhardt, 1990). Existe una tensión natural entre el conocimiento de una disciplina que es general, objetivo y basado en principios, y el conocimiento particular y específico adquirido en la realización práctica de la profesión de la enseñanza (Shulman, 1987). El entrenamiento profesional en las instituciones de educación superior enfatiza la teoría como una verdad universal, la cual debe ser infiltrada para mejorar la experiencia práctica que se concibe como desorganizada. Para Leinhardt (1990), la teoría tiene sus ventajas:

- permite ser aplicada a muchas situaciones,
- permite predecir los resultados en muchas situaciones, y
- permite ser un instrumento para valorar la práctica.

Pero el profesor también aprende en su profesión y en la comunicación con sus colegas, elaborando un lenguaje especial desde su práctica y desde su profesión, y no exclusivamente desde la teoría (Leinhardt, 1990). Así, el profesional dedicado a la enseñanza se encuentra situado en la tensión existente entre la teoría y la práctica, tensiones que no pueden ser resueltas por la adopción de una u otra. La práctica es particular y la teoría es generalizable, lo interesante sería poder llegar a un equilibrio entre los planteamientos teóricos y la sabiduría de la práctica (Grossman, Wilson y Shulman, 1989).

Eraut (1994), resume las tendencias que han existido a lo largo de la historia para determinar el conocimiento profesional, destacando una tipología en la que aparecen tendencias tecnológicas, profesionales y artísticas (Cuadro, N° 8).

Modo de conducción	Práctica establecida	Práctica establecida modificada idiosincrásicamente	Idiosincrásia, privada y práctica
Modo de uso	Prescrito	Prescrita pero con posibilidad de adaptación	Única e intuitiva
Contexto de uso	Circunstancias definidas	Reconocimiento de diversidad de situaciones	Ninguna situación es previsible
Resultados esperados	Resultados previstos	Un amplio rango de resultados previstos	Resultados relativamente nuevos
	<b>M. TECNOLÓGICO</b>	<b>M. PROFESIONAL</b>	<b>M. ARTÍSTICO</b>

Cuadro N° 8: Tipología de métodos tecnológicos, profesionales y artísticos para determinar el conocimiento profesional (Eraut, 1994:66).

## 2.2 Hacia un mapa del conocimiento profesional

Generalmente el conocimiento impartido en Magisterio se reduce a la transmisión de un contenido disciplinar, teórico y riguroso, que excluye las situaciones y fenómenos que son percibidos como centrales para la práctica de la profesión de la enseñanza (Pérez Gómez, 1988). Junto con la posición de Pérez Gómez (1988), encontramos la postura de Reynolds (1989) y de Eraut (1994), considerando que el término «conocimiento base para la enseñanza» debería ser interpretado con una significación más amplia. Este no debería ser reducido a un conocimiento proposicional, pues también debería incluir procesos para propiciar el desarrollo de un conocimiento personal, que estuviese generado a partir del desarrollo de la toma de consciencia del cómo, el cuándo y el porqué de la práctica educativa. Todas estas clases de conocimiento son necesarias para una ejecución profesional, y deberían ser tenidas en cuenta por los miembros de las instituciones dedicadas a la formación de profesores (De Vicente, 1994).

Según Kagan (1990), el determinar el conocimiento base para la profesión de la enseñanza es una tarea difícil y complicada, debido al estado primitivo de la metodología para describir y prescribir el conocimiento base de una profesión. Una variedad de métodos y enfoques han sido desarrollados por los filósofos, psicólogos, sociólogos, y pedagogos, presentando dificultades concretas según el punto de partida de sus análisis, pero presentando un fallo común provocado por la falta de la atención prestada a las diferentes clases de conocimiento que intervienen en la realización de la profesión de la enseñanza (Eraut, 1994). Este campo está poco conceptualizado, y cualquier mapa puede resultar incompleto y necesitar múltiples revisiones, ya que como señala Marcelo (1994), al hablar de conocimiento base debemos referirnos no sólo a los ámbitos del saber pedagógico (conocimiento teóricos y conceptuales), sino también al saber hacer (esquemas prácticos de enseñanza), así como de saber porqué (justificación de la práctica).

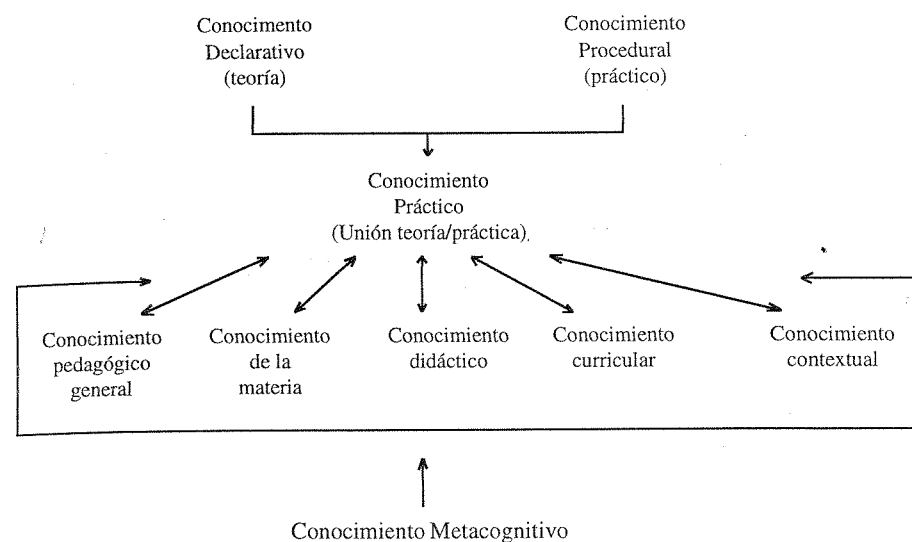


Figura N° 8: Mapa de conocimiento base profesional

La forma más común y aceptada para elaborar un mapa sobre el conocimiento base de una profesión, está asociada con el diseño de los cursos de entrenamiento divididos en temas que progresan en dificultad. Los aspectos relativos a «cómo se hacen las cosas» no suele ser incluidos en los programas de estudios, ya que su atención se centra en elaborar listas de temas divididos por especialidades. Por ejemplo, las cuestiones relativas al trato con las personas cuando se actúa profesionalmente, no son incluidas y se supone que serán adquiridas en el trabajo sin necesitar de una atención especial (Eraut, 1994). Pero la investigación realizada para describir y delinear el conocimiento base para la enseñanza, plantea distintas formas de conocimiento del profesor. Elbaz (1983) incluye cinco categorías de conocimiento en su visión particular de «conocimiento práctico»: el conocimiento de uno mismo, el conocimiento del ambiente para la enseñanza, el conocimiento de la materia, el conocimiento del desarrollo del curriculum, y el conocimiento de la instrucción. Leinhardt y Smith (1985), categorizan el conocimiento del profesor en conocimiento de la materia y conocimiento de la estructura de la lección. Shulman (1986, 1987) y Wilson, Shulman y Richert (1987), definen siete categorías del conocimiento del profesor: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico, conocimiento del curriculum, conocimiento del aprendiz y del aprendizaje, conocimiento del contexto de la escuela, conocimiento pedagógico del contenido, y conocimiento de la filosofía, metas y objetivos educativos.

Mientras los investigadores difieren en sus definiciones y en los componentes básicos del conocimiento profesional para la enseñanza, podemos destacar el trabajo de Grossman (1990), que destaca cuatro áreas del conocimiento base para la enseñanza: conocimiento pedagógico general, conocimiento de la materia, conocimiento del contenido pedagógico, y conocimiento del contexto. Junto con la aportación de Grossman (1990), y la delimitación realizada por Eraut (1994) sobre los tipos de conocimiento profesional (conocimiento conceptual, situacional, de los

clientes, procesual, práctico y de control), a continuación expongo los componentes básicos del conocimiento base para la enseñanza que creo esenciales para proporcionar una formación del profesorado adecuada. Comienzo distinguiendo las diferencias entre conocimiento declarativo y procedimental, pues considero que estos dos tipos de conocimiento son la base de la diferenciación entre teoría y práctica, y son el fundamento a la hora de hablar del conocimiento base para la enseñanza. A continuación paso a distinguir el conocimiento práctico del profesor, conocimiento que se compone de aspectos teóricos y prácticos, bajo la visión particular y el significado personal que le imprime cada profesor. Este conocimiento práctico se fundamenta en un conocimiento de la materia, un conocimiento pedagógico general, un conocimiento didáctico, un conocimiento contextual y situacional del lugar donde acontece la enseñanza, y de un conocimiento de los alumnos y de las demás personas implicadas en la enseñanza. Finalmente, el conocimiento profesional del profesor se debe componer de un conocimiento de control personal o conocimiento metacognitivo que regula el proceso de formación y de desarrollo profesional del profesor.

### 2.2.1 *Conocimiento declarativo y procedimental*

La distinción que hace Anderson (1983) sobre el conocimiento «declarativo» y «procedimental» corresponde a la distinción entre «saber qué» y «saber cómo». El conocimiento declarativo es descriptivo (se refiere a objetos y eventos), es cuestión de todo o nada, es decir, conocemos un contenido o no lo conocemos en absoluto, se adquiere repentinamente y puede expresarse verbalmente con facilidad. El conocimiento procedimental tiene que ver con las destrezas dirigidas a la acción, se puede poseer parcialmente, se adquiere de forma gradual por la práctica y es difícil de verbalizar.

El conocimiento conceptual o declarativo es definido como la serie de conceptos, teorías e ideas que una persona tiene conscientemente almacenadas en la memoria (De Vega, 1984). Es disponible para ser usado en la resolución de problemas, y es fácil de describir. Aunque en algunos casos se hace implícito, puede hacerse explícito con facilidad, pues es posible revelar cómo son utilizados los conceptos y principios teóricos. Los problemas que vienen asociados a este tipo de conocimiento declarativo, radican en el modo en que es asimilado en los contextos académicos. Dentro de un contexto académico los conceptos son asimilados sin ningún control crítico, lo cual hace que sean difícilmente puestos en práctica (Eraut, 1994).

Shulman (1987) y Eraut (1994), trabajan analizando el conocimiento proposicional, descubriendo una serie de subcategorías dentro de éste: a) teorías basadas en las disciplinas que conforman un conocimiento coherente y sistemático, b) generalizaciones de principios prácticos aplicados al campo profesional, c) conocimiento proposicional basado en principios y reglas, d) proposiciones específicas acerca de casos particulares, y e) conocimiento estratégico que implica una cuidadosa confrontación de los principios y reglas generales, con los acontecimientos y casos concretos.

Frente al conocimiento declarativo o conceptual encontramos el conocimiento procesual-procedimental, referido al conocimiento utilizado para la planificación, organización, dirección y coordinación de la enseñanza, toma de decisiones, resolución de problemas, construcción de equipos, etc. (Eraut, 1994). Para conseguir planificar, dirigir, coordinar, tomar decisiones, etc., se debe hablar del conocimiento de cómo hacer las cosas, lo que se refiere coloquialmente al «conocimiento de cómo». Este «conocimiento de cómo» procesual, combina un conocimiento racional de la habilidad junto con un conocimiento del procedimiento casi intuitivo. Planificar una reunión

consiste en llevar a cabo un proceso racional, pero también implica una conducta rutinizada sobre la base de un pensamiento rápido y casi intuitivo (Eraut, 1994).

Respecto a la forma en que se adquiere este conocimiento del «cómo», hay que destacar que la habilidad sólo puede ser adquirida a través de la práctica con «feedback». Por esto, es esencial el aprendizaje a partir de la experiencia, pero apoyado en una correcta mentorización del «cómo» hacer las cosas. Day y Pennington (1993), reconocen que el desarrollo del conocimiento de la destreza o habilidad profesional del profesor es algo que no se transmite de una vez, sino que se desarrolla en el tiempo a lo largo de la carrera profesional en un proceso prolongado de aprender a enseñar a partir de la experiencia. Aquellos que abogan por una reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1983), están reconociendo que el conocimiento es ganado a través de la experiencia. Day y Pennington (1993), desarrollan una distinción entre «comprensión de principio» y «comprensión ritual» en el aprendizaje para enseñar. El contraste entre conocimiento ritual y conocimiento de principio se distingue en que:

- el conocimiento ritual se compone de un conocimiento de cómo hacer las cosas en contextos particulares donde el procedimiento a seguir está totalmente aceptado y comprobado. Se entiende así como una actuación ritual.
- el conocimiento de principios está orientado hacia la comprensión y explicación de los procedimientos y los procesos de trabajo, de porqué ciertas conclusiones son necesarias o válidas, de porqué se actúa de una manera determinada, en contra de la aceptación de formas de actuación arbitrarias y rituales.
- el conocimiento procedimental comienza a ser ritual cuando se reduce la comprensión de los principios que fundamentan la realidad. El conocimiento procedimental suele ser rápido, basado en una comprensión de los principios que lo fundamentan, pero cuando esta comprensión falla, entonces la ejecución comienza a ser ritual.

La distinción entre conocimiento declarativo y procedimental ha tenido grandes implicaciones en el campo educativo. Por una parte, ha sido aplicado al estudio sobre la instrucción y el aprendizaje, comprobándose cómo estos dos tipos de conocimiento requieren planteamientos didácticos diferentes. En el campo de la investigación sobre el pensamiento del profesor, se ha identificado el conocimiento declarativo con el conocimiento que el profesor tiene acerca de la materia que enseña (Leinhardt y Smith, 1985), y el conocimiento procedimental con el conocimiento de cómo llevar a cabo la enseñanza y estructurar la clase de una forma adecuada (Leinhardt y Greeno, 1986). Esta división en conocimiento declarativo y procedimental será la base de la distinción que posteriormente explicaremos acerca del conocimiento del contenido de la materia que se enseña y del conocimiento didáctico o pedagógico del contenido.

### 2.2.2 *Conocimiento práctico*

La investigación realizada sobre el conocimiento base del profesor para la enseñanza ha sido enriquecida con el concepto de «conocimiento práctico», desarrollado a partir del trabajo de Elbaz (1983, 1988). Este tipo de conocimiento consiste en una serie de imágenes mentales que el profesor va elaborando a través de su práctica. Así, el conocimiento práctico viene asociado con la idea de cómo hacer las cosas. Sin embargo, Elbaz (1983), considera que este conocimiento práctico se compone de un conocimiento proposicional formado de creencias y valores. Especialmente este conocimiento se compone de cinco categorías: conocimiento de uno mismo, conocimiento del ambiente de enseñanza, conocimiento de la materia que se enseña, conocimiento del currículum, y conocimiento instructivo.

El conocimiento práctico queda así definido como compuesto de aspectos declarativos y procedimentales, organizada en una estructura jerárquica, donde existen varios niveles de generalidad. Estos son reglas para la práctica, principios prácticos, e imágenes (Elbaz, 1983). Para Elbaz (1983) las imágenes son declaraciones acerca de la práctica de gran amplitud y de carácter metafórico que se encuentran en un nivel elevado de generalidad. Según Clandinin y Connelly (1984), la imagen es la clase de conocimiento que posee una persona y que se conecta con su pasado, presente y futuro individual. Calderhead (1987b) considera a la «imagen» desde el punto de vista de la psicología cognitiva, siguiendo la línea de elaboración de planes y guiones para la resolución de problemas de Schank y Abelson (1987). De esta manera, considera la imagen relacionada con la cantidad de conocimiento que el profesor tiene almacenado en la memoria acerca de incidentes ocurridos y conductas comunes que le vienen a la mente cuando actúa en clase. Por tanto, el conocimiento práctico queda definido en términos de imágenes, guiones y rutinas o reglas para la práctica, siendo directamente aplicable a las situaciones reales de la vida de clase.

Sin embargo, aunque el conocimiento práctico ha tenido grandes implicaciones para la comprensión de los procesos de pensamiento que se suceden en la mente del profesor, se encuentra en cierta forma limitado ya que es difícilmente generalizable a todas las situaciones de enseñanza, y por tanto no puede ser considerado como norma de actuación. Kremer-Hayon (1990), establece una diferenciación entre conocimiento científico y positivista y conocimiento humanista. Esta diferenciación de lugar a hablar de conocimiento tácito y conocimiento explícito. El conocimiento tácito es un conocimiento fluido, relativista, humanista y utilitario, sin embargo el conocimiento explícito connota estructura, absolutismo, reglas y positivismo, normas y validez. El conocimiento tácito es considerado por Kremer-Hayon (1990), como el fundamento de la práctica profesional, cubriendo todo el repertorio de posibles prácticas en el campo profesional de la enseñanza: métodos de enseñanza, estrategias curriculares, estructuras organizativas, actividades de desarrollo del personal, etc.

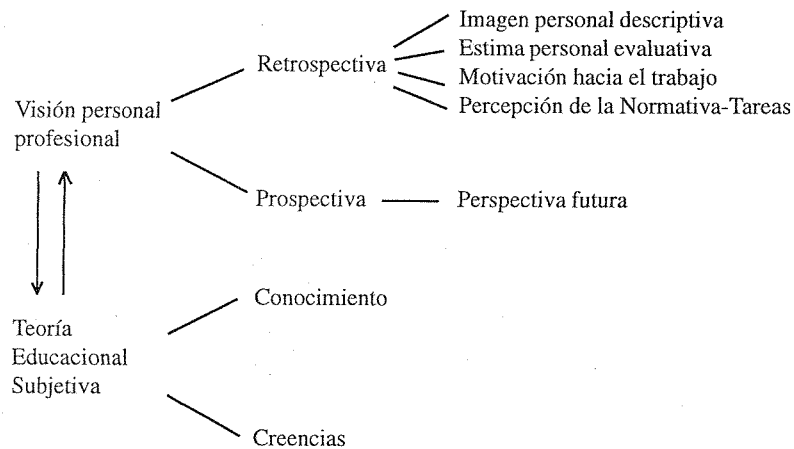


Figura N° 9: Componentes del esquema interpretativo personal (kelchtermans, 1993:448)

Para kelchtermans (1993), el papel de la teoría práctica, subjetiva y personal, es esencial para construir la imagen profesional que cada profesor debe de elaborar a lo largo de su desarrollo profesional, como se puede apreciar en la Figura 9.

El conocimiento práctico, o «conocimiento accionable», tal y como es nombrado por Argyris (1993), es esencial para el mundo de la práctica, siendo derivado de la práctica y validado en la misma práctica. Desde esta perspectiva, reconocer que existe un conocimiento práctico necesario pero no codificado, no implica que el conocimiento escrito y acumulado en principios y teorías acerca de la práctica sea irrelevante en la resolución de los problemas de enseñanza. Esto nos lleva a interrelacionar dos usos los cuales son centrales en un análisis general del conocimiento profesional: el rol de la teoría y la generalización del conocimiento práctico (Eraut, 1994).

El papel que juega la teoría en la elaboración del conocimiento práctico es esencial. Este planteamiento está estrechamente relacionado con la tradición académica sobre formación del profesorado que avanza en la transmisión de un conocimiento basado en teorías y proposiciones:

- teorías basadas en la disciplina y conceptos derivados de cuerpos de conocimiento coherentes y sistemáticos.
- generalizaciones y principios prácticos para ser aplicados en un campo de acción profesional.
- proposiciones específicas acerca de casos particulares, decisiones y acciones.

Pero la relevancia de este conocimiento teórico para el entrenamiento profesional es a menudo difícil de determinar, especialmente cuando existen unos programas curriculares a realizar y unas presiones de trabajo, que fuerzan el atender a una serie de prioridades. La efectividad de la mayoría del conocimiento de los profesionales depende de conocer «cómo» en cada caso individual o problema individual, y la mayoría de este tipo de conocimiento proviene de la experiencia con casos previos similares, implicando el uso de procesos de generalización, y no una mera aplicación de la teoría. Así, la generalización es usada en la actuación profesional, tomando como referencias clave para producir el proceso de generalización tus propia fuentes o las de otros colegas. En este caso se podría indicar que un camino para desarrollar el conocimiento base de una profesional sería estudiar los procesos de generalización, para hacerlos más críticos y definidos.

Para Booth, Hargreaves, Bradley y Southworth (1995), analizando la problemática de los estudios de medicina, consideran que la mayoría de los estudiantes de medicina comparten la idea de que la enseñanza y el aprendizaje se eleva principalmente de una proceso informal de aprendizaje a partir de la experiencia y de un proceso de generalización de estos casos particulares aprendidos a partir de la experiencia. Por tanto, desde esta investigación se concluye que el entrenamiento debe consistir en adquirir experiencia a través de las demandas del servicio práctico, pues se prefiere un entrenamiento informal y «caliente» que el formal y «frío» de las aulas, en donde se transmite conocimiento teórico sin más.

Handal y Lauvas (1987), han desarrollado un esquema útil para comprender la estructura del conocimiento práctico del profesor, y han identificado tres elementos claves de este tipo de conocimiento: experiencia personal, conocimiento transmitido y sistemas de valores. La experiencia personal se refiere a las experiencias de la vida, incluyendo experiencias educativas, que pueden determinar el trabajo presente. Estas experiencias educativas, junto con un innumerable número de otras experiencias de vida, forman la base experiencial del conocimiento práctico, siendo muchas veces el fundamento de la actuación y de la toma de decisiones del profesor.

Respecto al conocimiento transmitido y la comprensión comunicada por otros, proviene fundamentalmente de la observación, la escucha y el diálogo con otros, lectura de libros, vivien-

cias experimentadas en una cultura particular, todo ello informa a las teorías prácticas. Handal y Lauvas (1987), consideran que una transmisión de conocimiento sin más, debe ser rechazada por que reduce la libertad para pensar y actuar independientemente. Como alternativa considera que la forma de transmitir el conocimiento externo relativo a la práctica debe partir del examen de las creencias de los profesores, así el conocimiento externo es usado como una evidencia para aceptar, rechazar o modificar las creencias existentes basándose en la valoración del conocimiento externo a la luz de su propia experiencia y valor. Los estudios de Berliner (1987), confirman estos resultados, pues descubren que utilizar la evidencia educativa es una herramienta útil para entender la práctica educativa y corregir sus aspectos deficitarios.

El tercer elemento de las teorías prácticas de acuerdo con Handal y Lauvas (1987), son los valores que nos indican aspectos relacionados con «lo bueno» y «lo malo» de la vida. Son una serie de consideraciones éticas o filosóficas relativas a la «buena vida», que pueden implicar valores políticos, educativos, culturales, etc.

Finalmente, decir que la naturaleza y estatus de este conocimiento práctico, está por aclarar. Tres grandes aspectos surgen del debate sobre la validación del conocimiento práctico: la forma en que es explícito, su generalización, y su moralidad (McNamara, 1993). Respecto al tema de ser explícito, hay que considerar que el conocimiento técnico y objetivo puede ser descrito mediante una codificación, pero el conocimiento práctico es expresado sólo en la práctica y aprendido sólo a través de la experiencia con la práctica. Sin embargo, el debate persiste al considerar que el conocimiento del «cómo» profesional es esencialmente implícito y que es capaz de conseguir hacerse explícito con un tiempo y atención apropiados. Respecto al tema de la generalización, hay que indicar que cuando la práctica es entendida como un proceso artístico, entonces los principios de actuación son difíciles de generalizar. Pero aunque la generalización es difícil, no es infrecuente encontrar máximas o consejos prácticos para dar a los profesores principiantes. Ante estos consejos prácticos habría que preguntarse hasta qué punto añaden algo útil, hasta qué punto las reglas de la práctica son realmente utilizadas en los casos reales y cotidianos del trabajo docente. Finalmente, respecto al tema de la moralidad, se plantea el debate sobre la forma en que el conocimiento práctico incorpora principios morales y hasta qué punto los valores que sirven para considerar «lo bueno» y «lo malo», se ajustan a una norma o un principio de regulación común y aceptado por una comunidad.

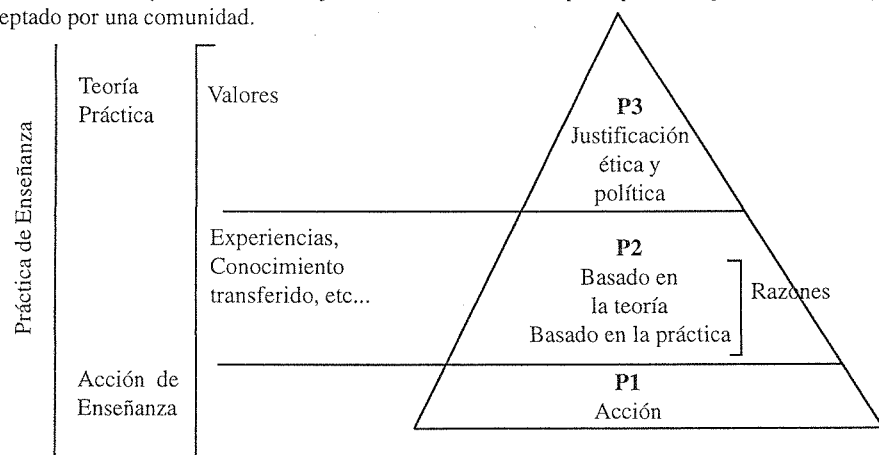


Figura N° 10: Relaciones entre la práctica y la teoría práctica (Handal y Lauvas, 1987)

### 2.2.3 Conocimiento pedagógico general

Para Grossman (1990), el conocimiento pedagógico general ha sido el tema de estudio esencial de la mayoría de la investigación sobre la enseñanza. Este conocimiento se compone de un conocimiento general acerca de la enseñanza, de las creencias y las habilidades relacionadas con la enseñanza: conocimiento y creencias concernientes al aprendizaje y a los aprendices, conocimiento de los principios generales de la instrucción, tales como tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, instrucción en grupos pequeños, marcha de clase, conocimiento y habilidad relacionada con la dirección de clase, y, conocimiento acerca de los propósitos y metas de la educación (Anderson, Evertson y Brophy, 1982; Barr, 1974-75, 1982; Berliner, 1986; Doyle, 1986).

La relación histórica entre este tipo de investigación y su implicación en el campo de la formación del profesorado ha sido prescriptiva. La investigación ha identificado ciertas habilidades instruccionales relacionadas con el logro de los estudiantes, y ha considerado que éstas son esenciales para que los futuros profesores sean entrenados en la realización de estas conductas (Berliner, 1986). Pero Day y Pennington (1993), señalan que el conocimiento pedagógico es básico para el conocimiento profesional, ya que el profesor necesita tener un conocimiento y comprensión de lo considerado "pedagógico", aunque no de una manera prescriptiva sino comprensiva.

### 2.2.4 Conocimiento de la materia

Para Day y Pennington (1993) el primer elemento a considerar en el estudio del conocimiento base profesional es el estudio del conocimiento de la materia. El proyecto «Knowledge Growth in Teaching», dirigido por Shulman (1986), intenta determinar cómo se adquiere el conocimiento para la enseñanza y qué elementos lo componen, planteándose preguntas como: ¿Cuáles son las fuentes de conocimiento del profesor?, ¿Qué es lo que el profesor conoce y cuándo y cómo comienza a conocerlo?, etc.

Al analizar al profesor bajo esta perspectiva se intenta determinar la organización del conocimiento del contenido de una materia que existe en su mente. Para ello se estudian las diferencias que se aprecian respecto a la forma en que el profesor agrupa una serie de conceptos relativos a una misma materia, la forma en que los conceptos de una materia son enseñados, el orden en que son enseñados, etc., y se analiza la forma en que el conocimiento de la materia determina el proceso de enseñanza, tanto en los momentos de planificación como de enseñanza interactiva.

La investigación de Leinhardt y Smith (1985), estudia el conocimiento de la materia del profesor experto y principiante en la enseñanza de las matemáticas, analizando el nivel de organización y comprensión del contenido que enseñan. En esta investigación se encuentran diferencias significativas en la profundidad y elaboración de las categorías que componen el conocimiento de la materia entre los dos grupos de profesores. Los profesores principiantes presentan sistemas de categorías separadas y horizontales respecto a un tema en especial, mientras que los expertos presentan sistemas de categorías verticales y conexiones entre sí.

Con respecto a la influencia que tiene el conocimiento de la materia en la planificación de la enseñanza, encontramos la investigación de Ringstaff (1987) y Hashweh (1987), que analizan a profesores expertos y principiantes en física y biología respectivamente. En estas investigaciones se descubre cómo los profesores que poseen un conocimiento menor de la materia que enseñan

tienden a seguir las indicaciones del libro de texto cuando planifican una lección. La investigación de Duffy y McIntyre (1982), realizada con profesores de la enseñanza de la lectura, observa que cuando el profesor sigue las indicaciones del libro de texto es debido a la falta de un conocimiento general de los procesos en los que se basa la enseñanza de la lectura.

La influencia que tiene el conocimiento de la materia por parte del profesor en la enseñanza interactiva ha sido investigada por Grant (1987a, 1987b). En esta investigación se comprueba que para transformar el conocimiento de la materia en una serie de tareas de enseñanza se requiere algo más que un refinamiento de las estrategias y habilidades de enseñanza genéricas, se requiere un conocimiento profundo de la materia que se enseña y una organización de las imágenes mentales acerca de la materia o contenido especial que se va a enseñar. Estas imágenes guían la transformación del contenido en actividades, presentaciones y explicaciones adecuadas. Carlsen (1987), bajo la supervisión de Shulman, comprueba que los profesores de ciencias con un buen nivel de conocimiento de la materia que enseñan, proporcionan explicaciones con un carácter cognitivo instruccional más elevado que los profesores que poseen un nivel más bajo de conocimiento de esa materia.

El conocimiento de la materia incluye un conocimiento del contenido o del área que se enseñan así como un conocimiento de la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina (Grossman, 1990). El conocimiento del contenido se refiere al conocimiento de los hechos y conceptos más destacados dentro de un campo de estudio, y las relaciones que se establecen entre ellos. La estructura sustantiva de la disciplina se refiere a los paradigmas que afectan a cómo la materia es organizada y qué cuestiones guían la indagación sobre la materia. La estructura sintáctica de la disciplina incluye una comprensión de los cánones de evidencia y de cómo el conocimiento es evaluado por los miembros de una disciplina (Grossman, Wilson y Shulman, 1989). El grado en que el profesor posee un conocimiento de la estructura sustantiva y sintáctica de una disciplina puede influir en cómo representan la disciplina a los estudiantes (Wilson y Winwburg, 1988).

### 2.2.5 Conocimiento didáctico del contenido

Booth, Hargreaves, Bradley y Southworth (1995) y Llinares, Sánchez y García (1994), consideran que los profesores también requieren ser formados sobre la base de un «conocimiento didáctico del contenido» (Wilson, Shulman y Richert, 1987). Eso incluye un conocimiento específico de la materia relativo a los aspectos sobre cómo hacerlo apropiado a los alumnos y al contexto donde se trabaja. Para Shulman (1986), este tipo de conocimiento se refiere a las formas de representación del contenido de una materia y a las estrategias utilizadas para hacer la materia asequible a los alumnos, como por ejemplo las analogías, los ejemplos o las explicaciones. El contenido didáctico también incluye información de los puntos específicos de la materia que son difíciles de comprender y los fallos en comprensión que suelen cometer los alumnos a distintas edades. Para Smith y Neale (1989), el conocimiento didáctico del contenido requiere un conocimiento de los errores más frecuentes que se presentan en la explicación de la materia, además de un conocimiento de las estrategias para enseñar el contenido. Según estos autores, las estrategias para enseñar el contenido consisten en establecer debates, elaborar explicaciones, metáforas, analogías y representaciones.

Partiendo de este marco teórico, la investigación de Shulman pretende analizar la transición desde estudiantes expertos hacia profesores principiantes, para llegar a comprender cómo se construye el conocimiento didáctico acerca de la materia que se enseña. Teniendo como fin este obje-

tivo, la investigación de Shulman (1986), se plantea cuestiones como por ejemplo: ¿Cómo transforma el profesor principiante el conocimiento aprendido acerca de la materia que va a enseñar para que los alumnos puedan comprenderla?, ¿Cómo transforma el profesor principiante la materia del libro de texto?, ¿Qué hacen los profesores principiantes cuando encuentran insuficiencias en el conocimiento acerca de lo aprendido sobre la materia que enseñan?, etc.

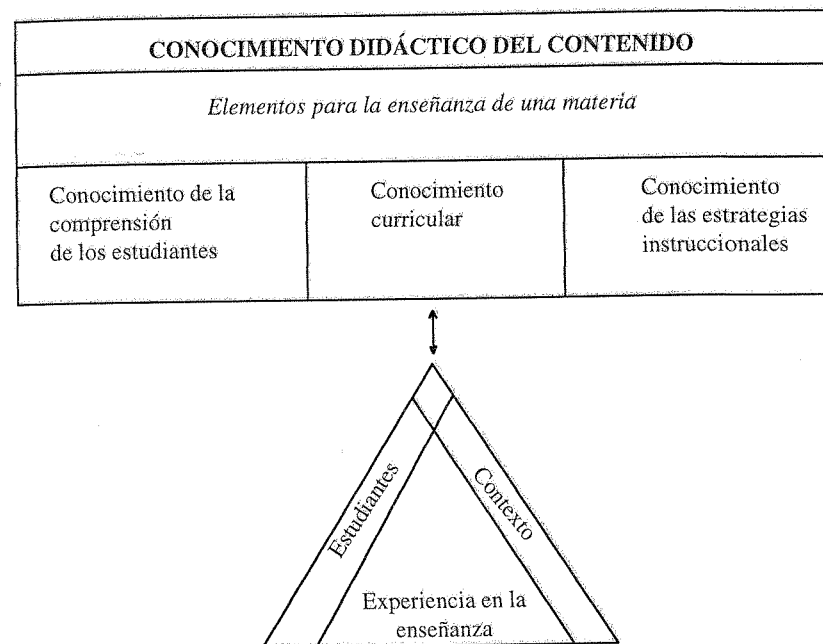


Figura N° 11: Conocimiento didáctico del contenido (Grossman, 1990:17).

Las relaciones entre el conocimiento del contenido de la materia a enseñar y el conocimiento didáctico de esa materia están siendo analizadas, ya que la mente humana no presenta elementos aislados de información, sino elementos que se conexionan y relacionan entre sí (Guarro, 1986-7). Aunque la división en distintos tipos de conocimiento para la enseñanza (conocimiento de la materia y conocimiento didáctico o pedagógico), tiene sus ventajas, pues nos ayuda a comprender con mayor profundidad el proceso de enseñanza, sin embargo, como dicen Leinhardt y Fienberg (1989), esta separación es artificial. El conocimiento acerca de cómo se enseña y organiza la enseñanza, o conocimiento didáctico, no está libre del conocimiento del contenido, pues la tarea de la enseñanza consiste en «enseñar» el contenido de una materia determinada. Leinhardt y Fienberg (1989), intentan determinar en qué medida el conocimiento de la materia es importante para una ejecución eficaz de la enseñanza, basándose en la idea de que estos dos tipos de conocimiento se complementan.



Gudmundsdottir (1987) y Grossman y Gudmundsdottir (1987), cuyas investigaciones forman parte del proyecto «Knowledge Growth in Teaching», estudian cómo los estudiantes para profesor relacionan el conocimiento de la materia que ellos poseen con la forma de enseñarlo a los alumnos. Comprueban que el conocimiento debe ser reestructurado para hacerlo didáctico, además de la necesidad de adquirir otros conocimientos y habilidades didácticas que le ayuden a exponer claramente el contenido. Estos autores creen que las diferencias encontradas en cuanto al conocimiento didáctico de la materia que se enseña, en el caso especial de la enseñanza de la lengua inglesa, se deben a que los profesores expertos tienen articulado su conocimiento didáctico mediante modelos de enseñanza que les facilitan la formulación de estrategias bien organizadas para comunicar el conocimiento acerca de la materia que enseñan. Sin embargo, el conocimiento didáctico del contenido en los profesores principiantes está menos definido, adoptando una estructura o armazón general que proporciona estrategias para la enseñanza del inglés muy generales, pues aún no han creado modelos personales de enseñanza.

### 2.2.6 *Conocimiento curricular*

Dentro del conocimiento que sirve de base para la actuación del profesor en clase, Shulman (1986), incluye el conocimiento curricular. Este conocimiento se refiere al conocimiento de los programas para enseñar un área o tema particular a un nivel dado, la serie de materiales que existen para enseñar esa materia, y el porqué de utilizar unos materiales específicos bajo determinadas circunstancias. En este tipo de conocimiento se incluyen el planteamiento de la diversidad de alternativas de enseñanza, el planteamiento de las distintas formas de organizar y dividir el contenido a enseñar, y el planteamiento de la utilización de distintas técnicas como textos, programas, medios, libros de ejercicios, etc., para facilitar la enseñanza.

Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones que analicen este tipo de conocimiento en profundidad bajo el paradigma de pensamiento del profesor. El interés se ha centrado en analizar el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico o didáctico del contenido que se enseña, descubriendo las relaciones existentes entre estos dos tipos de conocimiento. En cambio, poco se ha hecho por analizar el conocimiento curricular y en analizar las conexiones que se establecen con los otros tipos de conocimiento en la mente del profesor durante la enseñanza. Incluso encontramos investigaciones como la de Grossman (1990), que incluyen este tipo de conocimiento curricular dentro del conocimiento didáctico del contenido.

### 2.2.7 *Conocimiento situacional y contextual*

El conocimiento situacional se refiere al tipo de lectura que la gente hace de las situaciones en las que se encuentra. Esta lectura viene determinada por las características que resultan significativas bajo la perspectiva especial del sujeto que se enfrenta a una situación (Eraut, 1994). Grossman (1990), habla de conocimiento del contexto, para referirse al conocimiento que el profesor posee de la escuela particular en la que enseña, de la clase y del tipo de alumnos que le han sido asignados. El profesor debe ajustar su conocimiento relativo a la materia, su conocimiento de los principios didácticos y pedagógicos generales, a la situación particular y contextual que le envuelve. Así, para que el conocimiento del profesor sea útil debe ser basado y fundamentado en el conocimiento del contexto-específico. Este conocimiento incluye: a) un conocimiento del distrito en que

el profesor trabaja, incluyendo el conocimiento de las oportunidades, limitaciones y expectativas que proporciona el distrito para fomentar o impedir el desarrollo de su tarea docente, b) un conocimiento del escenario escolar, incluyendo la cultura escolar, las guías departamentales, y otros factores contextuales de nivel escolar que afectan la instrucción, y c) un conocimiento de los estudiantes, atendiendo fundamentalmente a su bagaje cultural.

Respecto al «conocimiento de la gente», Grossman (1990), lo incluye dentro del conocimiento del contexto, pero Eraut (1994), lo diferencia del conocimiento situacional, pues lo considera de gran importancia para la vida de cualquier profesional. Las personas juegan un papel esencial en la vida de las empresas, siendo un factor decisivo para la toma de decisiones. El «conocimiento de la gente» se adquiere a lo largo de la vida de forma no intencionada, afectando por el momento, el lugar, el contexto, la forma del encuentro, o el entorno (Nisbett y Ross, 1980). Pero como señalan estos autores, es esencial poseer unas tipificaciones básicas para simplificar las numerosas interacciones de la enseñanza entre el profesor y una infinidad de alumnos y sujetos implicados en el mundo de la enseñanza.

### 2.2.8 *Conocimiento metacognitivo de control personal*

El conocimiento metacognitivo es considerado fundamental para cualquier tipo de aprendizaje, como señalan Martín (1984) y Perkins, Simmons y Tishman (1989). Cuando analizamos este tipo de conocimiento aplicado al estudio del pensamiento del profesor, tomamos como punto de partida los inconvenientes encontrados en el conocimiento práctico del profesor que hemos señalado en el apartado anterior. El profesor tiene acumulado en su conocimiento acerca de la enseñanza una serie de imágenes que en unos casos han sido creadas a partir de la formación teórica recibida y otras a partir de su experiencia de ensayo-error. Sin embargo, especialmente en los profesores principiantes, es frecuente que las imágenes que poseen de la enseñanza recibida de forma teórica entren en conflicto con su propia práctica. Para evitar este problema Calderhead (1987a, 1987b, 1989), considera que el aprendizaje para la enseñanza no debe consistir en una acumulación de imágenes teóricas sobre los procesos de enseñanza. Piensa que esta postura es incorrecta ya que las estrategias de enseñanza no pueden ser aplicadas a todas las clases y situaciones, ni aplicadas a todos los profesores, pues cada profesor tiene su sistema personal de creencias y valores acerca de la enseñanza. De esta forma, Calderhead (1987a, 1987b, 1989), introduce la importancia de los procesos cognitivos de alto orden donde se incluyen los procesos metacognitivos. Estos procesos metacognitivos se producen de forma individual en un proceso en el que el profesor piensa reflexivamente sobre aspectos concretos de su propia práctica, evaluándola, estructurándola, y comparando las imágenes que tenía acumuladas sobre la enseñanza recibidas de forma teórica con las imágenes que él mismo va produciendo al reflexionar sobre aspectos que ocurren en su clase día a día.

La aplicación de este conocimiento metacognitivo al estudio del pensamiento del profesor ha dado lugar a la línea de investigación sobre «reflexión en la acción» que propone Schön (1983), estimulando la toma de consciencia de los procesos que sigue el profesor en la clase. El concepto de auto-regulación dado por Gallimore, Dalton y Thrap (1986), está dentro de esta línea de procesos metacognitivos en los que se busca que el profesor llegue a ser el director de su propia práctica mediante la toma de consciencia de los procesos de enseñanza, y mediante una reflexión personal sobre su actuación (Schön, 1983). Al igual que la obra de Calderhead (1987a, 1987b), la obra de Gallimore, Dalton y Thrap (1986) y la obra de Schön (1983), están especialmente destinadas a la

formación del profesor, buscando profesores conscientes de los procesos de enseñanza, y no simples ejecutores de unas técnicas aprendidas de forma teórica y no reflexiva.

Para Eraut (1994), el conocimiento del control personal toma sus fundamentos de la teoría cibernética, refiriéndose al conocimiento necesario para controlar nuestra propia conducta, que excluye el control de los otros. Se refiere a todo lo relativo a toma de consciencia personal y reconocimiento de nuestras propias debilidades y fortalezas. La propia dirección hace referencia también al uso del tiempo, la priorización y delegación de actividades, a la habilidad para reflexionar y hacer una evaluación personal, y a las habilidades generalizadas de pensamiento estratégico que implica la organización de nuestro propio conocimiento y pensamiento.

Day y Pennington (1993), reconocen que el desarrollo del conocimiento del control personal de la destreza o habilidad profesional del profesor crece desde el conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico, didáctico, etc., pero es algo más que la suma de sus partes. Es también algo que no se transmite de una vez, sino que se desarrolla en el tiempo a lo largo de la carrera profesional, a lo largo de un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción.

### 2.3 Contextos para la utilización del conocimiento

A partir de todo la delimitación realizada anteriormente entre conocimiento técnico y práctico, podríamos suponer que el conocimiento técnico es usado sistemáticamente y explícitamente mientras que el conocimiento práctico es usado idiosincrásicamente e implícitamente. La investigación sobre la práctica profesional está comenzando a explorar las formas de hacer el conocimiento práctico más explícito, y así más capaz de ser diseminado y utilizado.

Según Eraut (1994), el conocimiento práctico puede ser usado de distintas formas, llevando a cabo procesos de: replicación, aplicación, interpretación y asociación.

- Replicación: El modelo replicativo es generalmente usado en la escuela y en la educación superior. Esta fundamentado en la supuesta similitud entre el contexto epistemológico en el cual el conocimiento es adquirido y el contexto en el que es usado. El conocimiento que proviene de los libros no necesita ningún tipo de reorganización especial para ser utilizado, sólo necesita ser «replicado» tal cual en clase. El conocimiento práctico también puede ser considerado replicativamente, construido en forma de rutinas y reglas de funcionamiento para una tarea repetitiva. Aunque se conoce que ésta no es la mejor forma de formación y trabajo docente, pues no facilita una toma de decisiones sobre distintas alternativa, es una forma típica de funcionamiento en la práctica de la enseñanza que no requiere procesamiento o reorganización del conocimiento por parte del usuario.

- Aplicación: Este modelo busca una sencilla aplicación y utilización del conocimiento recibido en distintos escenarios. Debido a que la base de la aplicación requiere que el conocimiento sea utilizado en distintos contextos, se requiere algo más que una simple replicación. Sin embargo, la aplicación aún implica trabajar con reglas o procedimientos, lo cual significa trasladar el conocimiento en prescripciones para la acción de una situación particular, y describir su uso como bueno o malo. Cuando hablamos de la educación como una «ciencia aplicada», implica reconocer la existencia de reglas y procedimientos basados en un conocimiento científico para ser aplicados a la práctica.

- Interpretación: Aquí empiezan a utilizarse términos como «comprensión» y «juicio», que son la base de un conocimiento profesional. La comprensión se reconoce como un modo interpretativo de usar el conocimiento. Los conceptos, las teorías y las disciplinas intelectuales

nos proporcionan caminos para construir nuestra propia comprensión, haciendo un uso interpretativo de este conocimiento.

- Asociación: El conocimiento de uso asociativo es considerado semi-inconsciente, intuitivo e implica la utilización de metáforas e imágenes. Este modo de conocimiento sirve para transportar las ideas teóricas a la práctica mediante imágenes. Así, los investigadores proponen imágenes y metáforas para ser trasladadas a la práctica, más que prescripciones y reglas para ser asumidas en la práctica.

Al aplicar esta tipología al estudio de la educación de los profesores, hay que comenzar diciendo que la enseñanza es considerada una actividad compleja e impredecible donde la replicación o la aplicación de simples principios no fundamentan la buena práctica. En el entrenamiento inicial es bueno utilizar la replicación y la aplicación, pero en contextos particulares se requiere algo más que una simple aplicación de la teoría. Las teorías deben ser interpretadas para ser usadas. Pero, ¿cuál es el fundamento sobre el que realizar las interpretaciones?: de acuerdo con las preferencias o principios personales o de acuerdo con principios teóricos y reglas éticas.

Existe una suposición generalmente aceptada de que el conocimiento práctico está atado al contexto, mientras que el conocimiento teórico es libre del contexto (Schön, 1983; Argyris, 1993). Además, hay que considerar que la adquisición del conocimiento no puede ser separada del uso que se va a hacer de ese conocimiento, es decir del contexto donde va a ser usado: contexto académico, el contexto escolar y el contexto de la clase particular (Eraut, 1994).

- El conocimiento usado en un contexto académico es caracterizado por la comunicación escrita en un formato tradicional: artículos, apuntes, libros, ensayos, exámenes, disertaciones, proyectos de investigación, etc. Las demandas de estos formatos determinan el modelo general de uso del conocimiento. La posesión del conocimiento es demostrada por la erudición y las múltiples citas del trabajo de otros. El conocimiento de contexto académico tienen un lenguaje especializado, dándole un gran valor a las teorías fundamentadas en la disciplinas tradicionales. El conocimiento debe ser adquirido por todos los estudiantes de un curso al mismo tiempo y de la misma forma, y es considerado un conocimiento que perdura a lo largo de la vida y que te dispone para actuar correctamente.

- El conocimiento usado en el contexto escolar, requiere que se haga de él un uso no individual sino colectivo, pues más que trabajar sobre tus propias ideas y escribir sobre ellas, se debe establecer una relación con las ideas de los compañeros y llegar a un compromiso y un proyecto de trabajo común.

- El conocimiento usado en el contexto de clase suele implicar individualismo, pragmatismo e incertidumbre (McDonald, 1992). El profesor casi no tiene tiempo para reflexionar sobre las acciones profesionales; durante la preparación de la enseñanza puede tomar unas decisiones, pero las realizadas durante la enseñanza son muy intuitivas. La presión de la acción es inmediata, se deben mantener la situación total o global bajo control mientras que se atiende al problema (Moral, 1993).

Pero, aunque señalemos estos modos de uso del conocimiento, hay que destacar que la formación que reciben los futuros profesores se fundamenta en la utilización del conocimiento dentro de un contexto académico (De Vicente, Moral y Pérez, 1993). Se les da mucha importancia a la adquisición de la teoría y poca atención a ayudar a los estudiantes a usarla. El conocimiento que se adquiere en los cursos de formación debería de ser usado en los tres contextos, pero la valoración o examen final da prioridad al conocimiento usado en un contexto académico.

### 3. COMPETENCIAS PROFESIONALES

#### 3.1 La vuelta a los modelos basados en el desarrollo de competencias

La necesidad creciente por preparar a los profesores en sus procesos de formación inicial para la realización de la profesión de la enseñanza, es la base que fundamenta que vuelva a surgir el interés por planteamientos de formación articulados en torno al desarrollo de «competencias» (McNamara, 1993; Evans, 1993). El modelo de formación basado en la competencia que estaba vigente en los años 70, es considerado un instrumento para producir la reforma de la educación del profesor en Inglaterra y Gales (McNamara, 1992). Schön (1983), ya destacaba los problemas existentes entre el tipo de formación que reciben los profesores y las demandas profesionales de la sociedad que requiere un profesional competente y preparado para hacer frente a una diversidad de contextos y situaciones. Pero, fundamentalmente, este intento de plantear la formación del profesor articulada en torno al desarrollo de competencias, hay que buscarla en torno a las siguientes situaciones de crisis: una crisis de confianza en el conocimiento profesional, y una crisis de confianza en la educación para el desarrollo de la profesión de la enseñanza.

La competencia según Taylor (1990), consiste en la posesión de habilidades, conocimientos y actitudes apropiadas para ejecutar exitosamente los roles de la vida. En el ámbito de la formación del profesor, se han concebido como algo medible expresado en perfiles donde se dibujan las habilidades profesionales que los estudiantes para profesor deben completar en su entrenamiento inicial. Pero según McNamara (1992), las competencias actualmente no se conciben como algo estático que se aprende en un curso académico, sino que se consideran elementos que deben ponerse en práctica a lo largo de la carrera profesional del profesor para continuar su desarrollo.

Para Eraut (1994), la palabra «competencia» significa suficiente cantidad, calidad o grado de una conducta determinada. La competencia se mide en una escala que va desde la posición de principiante a experto. Esto sugiere que a través del desarrollo de una carrera, el profesional comienza a ser más competente, pues comienza a hacerse especialista en su profesión a lo largo del tiempo. Según Eraut (1994), existen varias tradiciones acerca de la formación basada en el desarrollo de competencias:

a) Tradición de entrenamiento basado en competencias: Esta tradición encaja dentro de un enfoque conductista. Tomando como punto de partida el análisis de tareas, realiza una observación estructurada sobre ellas derivando especificaciones de competencia y elaborando normas de actuación a partir de ellas. Se rechazan las dimensiones sociales y políticas de la construcción de competencia y se tratan los procesos de una manera puramente técnica. Cada competencia es declarada brevemente, acompañada de una serie de objetivos instruccionales los cuales son integrados en un conjunto (Eraut, 1994; Villar, 1983). Los métodos usados para guiar la selección de competencias y su formulación en objetivos más detallados son (Houston, 1987): análisis de tareas, percepciones de los investigadores educativos y de los profesores implicados en las tareas, y modelos de enseñanza y estrategias apropiadas de enseñanza recogidas de la literatura. Los programas son justificados en términos de la validez de las declaraciones de las competencias (juicios normativos) y de la efectividad instruccional de el dominio de aprendizaje. Los programas intentan ser uniformes a través de los países (Houston, 1987).

b) Aproximación genérica a la competencia: La investigación sobre aproximaciones genéricas a la competencia completa y contrasta el entrenamiento basado en la competencia anterior, pues mientras en el anterior modelo se asegura que todos los trabajadores son suficientemente competentes para trabajar tal y como se les requiere, pues poseen una serie de habilidades adquiridas a

través de un período de entrenamiento, el modelo de competencias genéricas opta por el desarrollo de una serie de «cualidades personales». Boyatzis (1982), habla de competencias como desarrollo de capacidades de confianza personal, poder de socialización, adaptabilidad, objetividad, iniciativa, persistencia, creatividad, habilidad de planificación, liderazgo, habilidades de influencia, diagnóstico interpersonal, pensamiento crítico y responsabilidad. Maatsch (1990), presenta un modelo en el que la reflexión es la clave para el desarrollo de competencias.

c) Constructos cognitivos de competencia: La investigación sobre el modelo basado en la competencia y el modelo de competencias genéricas valida las competencias en términos de ejecución, sin embargo la investigación sobre psicología cognitiva distingue entre competencia y ejecución. Messick (1984) resume la distinción entre competencia y ejecución diciendo que la competencia se refiere a lo que una persona conoce y puede hacer bajo circunstancias ideales, mientras que la ejecución se refiere a lo que actualmente hace bajo las circunstancias existentes. La competencia abarca la estructura del conocimiento y de las habilidades, mientras que la ejecución se reduce a los procesos para acceder y utilizar esas estructuras afectados por factores afectivos y motivacionales que influyen en la última respuesta. Así, la competencia del estudiante podría no ser válidamente revelada en su ejecución de clase o en los test de ejecución, porque los factores personales o circunstanciales pueden afectar su conducta. De esta forma se llega a concebir la competencia como algo que abarca la estructura del conocimiento de los sujetos. Por tanto, el desarrollo de competencias debe quedar integrado junto al desarrollo de la estructura de conocimiento de los sujetos (Entwisle y Entwisle, 1991; Wood y Powers, 1987).

Los que abogan por una aproximación de formación basada en el desarrollo de competencias, consideran que las ventajas de esta aproximación es que permite una especificación objetiva y razonable de las habilidades de enseñanza necesarias, puede ser un medio utilizado por los políticos de la educación para comprobar que los cursos de entrenamiento son realizados con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza impartida a los alumnos, y el currículum del profesor puede ser ajustado mediante el añadido de competencias a las necesidades de la sociedad. (McNamara, 1992; McNamara, 1993; Eraut, 1994). Pero desde esta aproximación, es importante distinguir si las declaraciones de competencias son entendidas como algo exclusivamente relacionado como un camino para describir el currículum de entrenamiento del profesor, prescribiendo cómo debe ser la conducta de los profesores en clase, o es una nominación de los aspectos de entrenamiento del profesor que se consideran importantes para ser desarrollados a lo largo del tiempo (McNamara, 1992).

En el intento por determinar el conocimiento base expresado en términos de competencias para medir el control del proceso educativo, surge un movimiento para equilibrar el interés desmedido por la medición exacta de la conducta, enfatizando a la vez aspectos que no pueden ser medidos fácilmente como son la disposición hacia el trabajo y una serie de características personales que podrían ser agrupadas en una competencia global y general de la actuación del profesor. Así, cuando existen intentos de presentar la competencia del profesor como una simplista reunión de conductas y habilidades mecánicas, surge un movimiento en contra destacando la importancia de la forma artística e intuitiva de proceder del profesor, haciendo referencia a los aspectos de reflexión «en» y «sobre» la acción (Woods, 1996; Bryant, 1996; Scott, 1996). En esta misma línea, autores como Rudduck (1991) y Elliott (1993a), consideran que los educadores de profesores necesitan tener una apreciación más global de lo que significa el enfoque de competencia. Sin embargo, las regulaciones sobre formación del profesorado de Inglaterra y Gales hacen esquemas de competencias estáticos e inamovibles. Pero, ante estas regulaciones estáticas, habría que preguntarse si existe un cuerpo de conocimiento pedagógico que puede ser enseñando y transmitido

directamente, o este tipo de conocimiento no puede ser enseñado porque los estudiantes para profesor tienen que verlo en un contexto particular, verlo como opera y reflexionar sobre él.

Así, este movimiento que surge últimamente propiciado por el gobierno (en Inglaterra) para enfatizar la competencia técnica, insiste en crear un modelo de currículum que pueda ser conectado con una serie de habilidades relevantes para mejorar la economía y la producción del país. Por ello se busca que los educadores de profesores tengan un enfoque más estructurado y sistemático de la enseñanza y el aprendizaje, aunque la investigación demuestre que no existe un paradigma de educación del profesor generalmente aceptado. Es por esto, por lo que surge el debate entre los que intentan plantear «competencias» a un nivel básico de simples habilidades que pueden ser asimiladas en un camino sencillo y mecánico, frente a autores como McNamara (1992) y Evans (1993), que buscan modelos alternativos de competencias que sirvan para dar «poder» al profesor y conseguir su emancipación. Por tanto, lo importante es llegar a considerar que los indicadores de competencia deben ser utilizados como un instrumento para propiciar procesos de desarrollo profesional en los profesores, aunque no puedan ser utilizados como indicadores o patrones generalizables de conducta.

Tymms y Fitz-Gibbon (1995), proporciona un ejemplo de como las hipótesis generadas por sistemas de indicadores de ejecución pueden ser examinados mediante una investigación colaborativa con la participación de los profesores. El propósito de la investigación acción colaborativa no es producir unos resultados externos, sino ilustrar como los sistemas de indicadores pueden ser usados para estimular la mejora de la vida profesional de los profesores. Los indicadores son así utilizados para producir un proceso de búsqueda interna de soluciones y un proceso de adaptación de estos indicadores a un contexto real. Debido a que los indicadores no pueden ser generalizables, son utilizados para producir procesos de investigación acción y producir una toma de consciencia en los profesores para su mejora profesional. Por tanto, el utilizar exclusivamente los términos de competencia estática e inflexible, hacen fracasar los intentos de hablar de mejora de la enseñanza (Wilson, 1989). Los alumnos deberán adquirir competencias durante su carrera, pero lo que realmente deberán conseguir es alcanzar la capacidad y la disposición que les permitirá comportarse competentemente en una variedad de caminos y contextos que se encontrarán a lo largo de su carrera profesional (McNamara, 1992).

### 3.2 Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad

De Vicente (en prensa), señala que durante mucho tiempo los estudios sobre enseñanza han estado dominados por el paradigma de eficacia en la búsqueda del «buen profesor y de la buena enseñanza». El profesor efectivo se caracteriza así bajo distintas cualidades personales, psicológicas, cuantificando sus habilidades y destrezas bajo un tratamiento estadístico. Como hemos comentado anteriormente, durante la primera década de los 80 se comienza a descubrir un nuevo movimiento dirigido al modelo de educación y entrenamiento del profesor basado en el desarrollo de competencias, que no es totalmente claro hasta el final de la última década de los 80, con el trabajo en 1986 del National Council for Vocational Qualifications (NCVQ). Este Consejo Nacional intenta asegurar unos estándares para el desarrollo de competencias en las distintas profesiones (NCVQ, 1991). El esquema que emplea este Consejo para definir el tipo de competencias necesarias para la realización de diversas profesiones, abarca cinco niveles que ascienden en complejidad respecto al trabajo requerido y el nivel de responsabilidad exigido:

- **nivel 1:** competencia en la ejecución de un trabajo rutinario y predecible.
- **nivel 2:** competencias para la ejecución de actividades ejecutadas en una variedad de contextos. Algunas de las actividades son complejas y no pueden ser establecidas como rutinas, existiendo en ellas alguna responsabilidad individual y autonomía. La colaboración con los otros, quizás a través de los grupos o trabajo o equipos, puede ser a menudo requerida.
- **nivel 3:** competencia en un amplio rango de actividades variadas ejecutadas en una variedad de contextos, siendo la mayoría complejas y no rutinas. Requieren una considerable responsabilidad y autonomía, y el control o guía de los otros es requerido a menudo.
- **nivel 4:** competencia en un amplio rango de actividades profesionales complejas y técnicas ejecutadas en una amplia variedad de contextos y con un sostenido grado de responsabilidad personal y autonomía. Tienen una cierta responsabilidad sobre el trabajo de otros y necesitan realizar una localización de los recursos para la realización de su trabajo.
- **nivel 5:** competencia que implica la aplicación de un cuerpo significativo de principios fundamentales y técnicas complejas a través de un amplio número de contextos a menudo impredecibles. Se requiere mucha autonomía personal, responsabilidad sobre el trabajo de los otros, localización de recursos sustanciales, valoraciones personales para el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación de planes y actividades.

Este esquema de referencia que asciende en una serie de estándares, está concebido para identificar competencias referidas a cualquier profesión, superando la tradición que concibe la competencia como la ejecución de una serie de tareas (Mansfield y Mathews (1985). En el ámbito educativo encontramos el trabajo de King (1994), que recoge la actuación de la Junta Nacional para los Estándares de la Profesión de la Enseñanza, que se crea en USA en 1987, en busca de encontrar un instrumento adecuado para realizar la certificación de los buenos profesores. A través de este programa se espera mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas, y conseguir hacer de la enseñanza una profesión que acabe con el declive en que se encuentra actualmente. Su objetivo prioritario es cambiar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas, considerando que son los profesores los que tienen un papel esencial en la consecución de esta meta. Para ello, elaboran una serie de proposiciones: a) los profesores tienen un compromiso con los estudiantes y su aprendizaje, b) los profesores conocen las áreas que ellos enseñan y cómo enseñar esta materia a los alumnos, c) los profesores tienen la responsabilidad de dirigir y mantener el aprendizaje de los alumnos, y d) los profesores son miembros de comunidades de aprendizaje. Cada certificado, además de recoger estas proposiciones, debe recoger cuatro áreas de habilidad: conocimiento profesional común, conocimiento del nivel específico del desarrollo de los estudiantes que enseñarán, conocimiento del área o materia superficial, y conocimiento profundo del área o materia que enseñarán. Aunque la Junta establezca una serie de habilidades que deben ser ejecutadas, considera que la enseñanza es una profesión artística que requiere una reflexión constante. Así, la Junta opta por dar un papel más activo y creativo a los profesores, empleándolos en el análisis y construcción del currículum, en la coordinación de la instrucción, así como en otras decisiones escolares. El profesor es concebido como un sujeto que aprende en una cultura escolar colaborativa y que aprende de su experiencia en una comunidad de aprendizaje.

Elliott (1993a, 1993b), considera que la tendencia exclusiva a buscar indicadores de ejecución ha sido modificada, ya que ahora el indicador no debe ser considerado meramente como algo técnico. Al considerar que el profesor inicia su desarrollo a partir de una cultura profesional reflexiva, esto hace que se plantee una concepción radicalmente diferente de la calidad educacional. La idea de «indicadores de ejecución» no surge dentro de la cultura profesional de los profes-

sores, sino que es esencialmente una construcción de agentes externos a la escuela, apoyados por el establecimiento de la tecnología de control sobre las escuelas. La justificación para estos indicadores de ejecución es que proporciona una base válida para realizar juicios sobre ellas. Pero los profesores han mostrado un «descarado» rechazo a las consideraciones de la calidad, debido a que siempre se han visto como «expertos autónomos» que no necesitan un control y un escrutinio público de su actuación para mejorar la calidad de su trabajo (Elliott, 1993c). Sin embargo, aunque los profesores sean reacios a estos indicadores de ejecución, están acostumbrados a ellos como pieza clave para medir la calidad educacional, produciendo datos representados numéricamente a partir de instrumentos estadísticos (Norris, 1993).

La búsqueda de indicadores de ejecución puede fundamentarse en la ideología política de «mercado social». Esta ideología considera que los servicios públicos, como la educación, son esencialmente sistemas de producción y de consumición, apoyándose en las siguientes suposiciones:

- las metas educacionales pueden ser tratadas como especificaciones de producto
- la especificación del producto en educación debería referirse a los resultados de aprendizaje, los cuales deben ser especificados y estandarizados para el avance de los procesos educacionales.
- los procesos educacionales deben ser vistos como «tecnologías de producción» para conseguir alcanzar ciertos fines en los alumnos. Los alumnos son recipientes pasivos para conseguir ciertos efectos sobre ellos.
- la escuela se vista como una unidad de producción y su ejecución es regulada por mecanismos relativos a la efectividad y eficiencia (Elliott, 1993b)

Elliott (1993d), destaca un método alternativo para informar acerca de la calidad educacional de la escuela, basada en los valores educacionales que constituyen los fines de la educación. Estos valores no son valores instrumentales como la «efectividad» y la «eficiencia», sino que se refieren al desarrollo de potenciales humanos tales como el desarrollo de la comprensión y la significatividad de los acontecimientos y situaciones por parte de los alumnos, el desarrollo de un pensamiento crítico imaginativo y reflexivo, y el desarrollo de una acción amplia e inteligente para poder enfrentarse a complejas situaciones.

### 3.3 Modelos de adquisición y desarrollo de competencias

Últimamente los modelos de desarrollo de competencias que se utilizan no son modelos meramente conductuales, sino modelos que superan los enfoques reduccionistas del paradigma proceso-producto. Un claro ejemplo de este nuevo modelo de competencia profesional, es el elaborado por Kelp (1977) y Spencer (1979), el cual sirve de ejemplo para ser contrastado con los modelos conductistas, los cuales identifican la competencia con una habilidad para producir una respuesta conductual pre-especificada a una situación. Las respuestas pre-especificadas son generadas a partir de un análisis de tareas/funciones, identificando aquellas conductas que son necesarias para una ejecución efectiva. Así, se asume que la competencia consiste principalmente en el desarrollo de habilidades técnicas. El modelo de Kelp (1977) y Spencer (1979), se focaliza principalmente sobre las habilidades que son manifestadas por los buenos ejecutores en las situaciones prácticas de clase, pero su planteamiento radica en considerar que estas habilidades no pueden ser definidas en términos de respuestas conductuales o resultados pre-especificados, no pueden ser derivados de un análisis de tareas/funciones sobre el trabajo. Su propuesta consiste en

hacer referencia a las cualidades personales que se emplean en la realización del trabajo docente, y a un número de habilidades clave relativas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones complejas en situaciones no estructuradas. Las habilidades señaladas abarcan tres ámbitos: cognitivo, interpersonal y motivacional.

- Habilidades cognitivas como discernir consistencias temáticas, reconocer componentes de la situación, aprender desde la reflexión sobre la experiencia por la observación y el análisis sobre nuestra propia conducta en el contexto de la situación.

- Habilidades interpersonales como empatía y habilidad para conseguir una comprensión compartida, promover sentimientos de eficacia en otros, apoyo activo y control de los sentimientos negativos.

- Habilidades motivacionales como tomar riesgo, un riesgo moderado para dar soluciones nuevas y originales, establecer «feedback» sobre la propia ejecución, crear metas compartidas, toma de consciencia micropolítica, identificando los grupos de trabajo, el nivel de jerarquía y la organización de las metas.

Todo esto lleva a Elliott (1993d), ha establecer un modelo de desarrollo de competencias para la educación del profesor fundamentado en la «ciencia práctica», que es como este autor define la profesión docente para propiciar la reestructuración de la formación del profesorado. Su propuesta es radicalmente diferente de la concepción de la enseñanza desde una perspectiva conductual de «mercado social», por tanto, sus planteamientos están dirigidos a establecer un curriculum para la formación del profesorado basado en el desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad para una comprensión situacional, teniendo siempre presente una visión de competencia conectada con la visión de la formación profesional del profesorado como una «ciencia práctica», la cual a la vez está en estrecha relación con la imagen del «profesor investigador» en el amplio contexto de cambio y mejora de la escuela.

La reforma del curriculum del profesor que surge en los años 60 y 70, inicia el movimiento de la «investigación acción del profesor» y de «la propia evaluación del profesor», movimientos que emergen desde los fundamentos de práctica reflexiva que lleva implícita la profesión de la enseñanza (Elliott, 1993a; Zeichner y Liston, 1996; Zeichner, 1996). Esto ha hecho que se produzca un intento de transformación de la cultura profesional del profesor, desde una cultura de la profesión no reflexiva hacia la promoción de un juicio reflexivo que será la base para promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La emergencia de una cultura profesional reflexiva en la escuela ha sido un aspecto iniciado y acompañado del proceso de iniciación del cambio curricular de los profesores. Los valores e ideas de este cambio no han sido fomentados desde instancias académicas, sino que están enraizados en la práctica educacional innovadora de los profesores, ya que los profesores participan activamente en las innovaciones basadas en la escuela. En este contexto es donde surge «un modelo de proceso» designado sobre la base del movimiento del profesor investigador. De esta forma, no se prescriben formas de conducta concretas, pero sí se indica la calidad del proceso para llevar a cabo conductas indagadoras y reflexivas (Elliott, 1993d). Desde estos procesos de reflexividad se identifican una serie de indicadores de calidad referidos a los valores de proceso y principios para evaluar la consistencia de las estrategias educativas de acuerdo con los propósitos y fines educacionales. A continuación exponemos una serie de indicadores de calidad que Elliott (1993c), destaca como elementos clave del cambio y el desarrollo en la actuación del profesor:

- cambio en las concepciones de los profesores, las actitudes, conducta y valores en relación a los procesos educacionales usados.
- flexibilidad en la programación de los profesores para ser receptivos a las necesidades de los alumnos.

- importancia de la actitud en el respeto de las diferencias individuales entre los alumnos.
- dinámica en la toma de decisiones, en el sentido de responsabilidad, el juicio y la acción independiente.

- investigación compartida.

Nace y Fawns (1993), critican los modelos de educación basados en la competencia que enfatiza el control de la calidad a través de la valoración de los resultados conductuales y medibles, pues el trabajo del profesor no es un mero número de competencias acumuladas. Para estos autores, si se desea valorar la educación del profesor a partir de competencias se requiere elaborar competencias que no tengan un resultado meramente conductual. Para ello realizan un estudio del conocimiento que el profesor pone en juego para la realización de su trabajo, delimitando los siguientes descriptores: a) comprensión, b) interpretación, c) instrucción, d) evaluación, e) reflexión y f) nueva comprensión. Nace y Fawns (1993), consideran la importancia de destacar las relaciones entre el conocimiento emergente y la comprensión contextual, considerando que la competencia para la enseñanza surge a partir del conocimiento del contexto de trabajo del profesor junto con el conocimiento acerca de la materia y la pedagogía del tema que enseña. Así, estos autores consideran que en los programas de educación del profesor además de incluir un modelo de contenido pedagógico, también necesitan incluir un modelo de adquisición de competencias que progresa en los niveles destacados por Dreyfus (1981), de novicio, avanzado, competente, perito y experto.

Dreyfus (1981), además de establecer los distintos niveles de adquisición de competencias, que son expuestos en el cuadro N° 9, elabora un modelo para explicar el desarrollo de la competencia profesional, fundamentada en el desarrollo de la «comprensión situacional» para la toma de decisiones en el campo de la dirección de negocios. Eraut (1994), considera que este modelo puede ser aplicado igualmente a otras profesiones como a la profesión de la enseñanza.

Para Eraut (1994), lo habitual tanto en el mundo de los negocios como en el mundo de la enseñanza, es que los problemas que surgen no pueden ser reconocidos objetivamente. No suelen ser problemas tecnológicos que operan sobre una deducción lógica y se resuelven con una breve estrategia; generalmente son problemas de una solución difícil, que presenta una situación no estructurada, donde no está definidas objetivamente las metas y los factores no están completamente caracterizados para el establecimiento del problema (Moral, 1990). En este tipo de problemas no objetivos, todo depende de la interpretación de la situación que produzca el sujeto que intenta resolver el problema. Dreyfus y Dreyfus (1986), destacaron que para alcanzar una comprensión e interpretación situacional se requiere el ejercicio de cuatro capacidades mentales:

- Componente de reconocimiento: Consiste en el proceso de discernir entre varios aspectos de la situación. De acuerdo con Dreyfus y Dreyfus (1986), el componente del reconocimiento puede ser un proceso analítico o intuitivo, dependiendo de la cantidad de experiencia de una persona sobre el tipo de situación implicada. La inexperiencia de una persona puede ser la que le lleva a una observación sistemática y consciente para recoger datos e inferir propuestas de acción desde ellos. Si una persona tiene experiencia puede interpretar y procesar la evidencia de forma más intuitiva sobre la base de casos similares de la experiencia pasada.

- Discriminación de componentes para conseguir una meta: El discernir atributos situacionales y no situacionales es una cosa, pero discriminar si son significativos para el curso de la acción es algo más complejo. El profesor puede ignorar ciertos hechos de una situación porque considera que en ese momento no son significativos para ayudar a un alumno a conseguir la meta planteada. Discriminar los componentes que son relevantes en una situación supone que el sujeto tiene un

curso de acción en mente de forma consciente o inconsciente. Es poco frecuente que los profesores principiantes elijan un curso de acción sobre la base de la reflexión acerca de varios componentes de la situación. Esta característica encaja más con la actuación de los profesores expertos que toman decisiones teniendo en cuenta varios componentes de la situación, pero esto se hace de una forma intuitiva sobre la base de casi una apreciación inconsciente de la situación.

- Reconocimiento de la situación total: La habilidad para sintetizar todos los componentes relevantes de una situación en una comprensión total, puede realizarse de una forma analítica y holística. Cuando la síntesis es derivada desde una reflexión consciente acerca de las relaciones entre los componentes, entonces el reconocimiento de la situación total toma una forma analítica. Sin embargo, para aquellos con una gran experiencia la síntesis de los componentes relevantes de una situación se basa en una apreciación intuitiva de las relaciones entre los componentes sobresalientes. Dreyfus y Dreyfus (1986), llaman a este último proceso «síntesis holística».

- Toma de decisiones para decidir una respuesta apropiada: Una cosa es que se reconozcan todos los aspectos significativos de una situación a la luz de un curso de acción elegido, y otra el decidir sobre estrategias de acción concretas para implementar un curso de acción. Para Dreyfus y Dreyfus (1986), la decisión acerca de la opción por determinadas estrategias pueden ser racionalmente derivada desde la consideración de alternativas o simplemente emerger de una implicación obvia de una comprensión intuitiva de la situación.

#### Nivel 1: Novicio

- . Rígida adherencia a reglas y planes
- . Percepción situacional reducida
- . Juicios no discrepantes

#### Nivel 2: Avance a principiante

- . Guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos
- . Percepciones situacionales aún limitadas
- . Todos los atributos y aspectos son tratados separadamente, recibiendo la misma importancia

#### Nivel 3: Competente

- . Ahora ve las acciones al menos parcialmente en términos de metas de largo alcance
- . Planificación consciente y deliberada
- . Procedimientos estandarizados y rutinizados

#### Nivel 4: Pericia, habilidad

- . Ve las situaciones holísticamente en vez de en términos de aspectos separados
- . Ve lo que es más importante en una situación
- . Percibe las desviaciones del patrón normalizado
- . La toma de decisiones es menos laboriosa
- . Usa máximas para su actuación, pero máximas que poseen un significado que varía según la situación

#### Nivel 5: Experto

- . Visión intuitiva de la situación basada en una profunda comprensión tácita
- . Aproximaciones analíticas usadas sólo en situaciones nuevas o cuando un problema ocurre
- . Visión de lo que puede ser posible

Cuadro N° 9: Modelo de Dreyfus de adquisición de competencias

De estos modelos explicativos de desarrollo de competencias que optan por nuevos planteamientos para trabajar las competencias educativas en el desarrollo de profesionales de la educación, podríamos resumir una serie de aspectos que son esenciales destacar, al entender que las competencias para la enseñanza se deben medir mediante indicadores de calidad y no de ejecución:

- La competencia de la enseñanza no se desarrolla exclusivamente adquiriendo conductas especificadas sino también cualidades y habilidades personales que permiten una actitud flexible de cambio y de indagación.

- La competencia para la enseñanza debe conjugar el desarrollo del conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico del contenido, junto con el conocimiento del contexto de trabajo del profesor.

- La competencia para la enseñanza debe desarrollar una comprensión situacional como elemento clave para desarrollar adecuadamente su profesión.

- La competencia para la enseñanza debe estar dedicada a desarrollar estrategias de resolución de problemas dentro de un modelo orientado a la indagación y a la investigación.

- El desarrollo de la competencia para la enseñanza debe permitir considerar al profesor como un indagador e investigador de la práctica de la enseñanza.

Aunque la perspectiva de modelos de competencias centrados en indicadores de calidad más que en indicadores de ejecución, está ofreciendo buenos resultados en los procesos de formación de profesores, no suele ser utilizada en el contexto real debido a que los procesos de transformación requeridos para trabajar este enfoque son difíciles, y esto hace que se continúe con un modelo de racionalidad técnica (Evans, 1993). Sin embargo, hay que decir que el modelo de racionalidad técnica para el desarrollo de competencias, merece ser considerado en ingeniería y medicina, pero no es sostenible en educación pues no permite una buena comprensión de los procesos de unión de la teoría y la práctica. Por tanto, ahora no sólo preocupa la cuestión de reducir la enseñanza efectiva a una serie de habilidades, sino identificar los procesos analíticos complejos y las habilidades requeridas para la facilitación del aprendizaje, y proporcionar ayudas sistemáticas para lograr estos propósitos.

#### 4. CONDICIONES DE TRABAJO Y CULTURA PROFESIONAL DEL DOCENTE

Villar (1990), Marcelo (1994) y De Vicente (1993b), consideran en sus trabajos en los que se fundamenta la formación y desarrollo del profesorado, que es necesario profundizar en la cultura profesional del profesor y en las condiciones en las que se lleva a cabo la profesión de la enseñanza. En el espacio escolar existen distintas formas de pensamiento, formas de relación y formas de vida que conforman una cultura profesional determinada (Ferrerres, 1992). En el espacio escolar, también conviven una serie de culturas que se cruzan entre sí: la cultura pública de la comunidad, la cultura académica, la cultura social y la cultura experiencial de los estudiantes (Pérez Gómez, 1991).

Pero antes de introducirnos en destacar los elementos clave de la cultura docente, que como algunos autores han señalado, son esenciales para producir el cambio y la mejora en los centros y en la enseñanza en general (Fullan, 1996, Bolívar, 1993), hay que considerar que esta cultura crece en un ambiente particular y en unas condiciones de trabajo concretas, que determinan de forma directa la creación de la cultura profesional del profesor. Por eso, comenzaremos hablando de algunas características esenciales de las condiciones de trabajo del profesor, para más tarde introducirnos a hablar de la cultura profesional del profesor.

#### 4.1 Condiciones de trabajo de la práctica docente

Las condiciones de trabajo del profesor, fundamentales para producir una enseñanza de calidad, están siendo analizadas en contextos internacionales y nacionales (Fernández, 1993). La mayoría de los estudios realizados sobre este campo son realizados desde una perspectiva descriptiva, reflejando una situación crítica en la que se encuentra el contexto de trabajo donde el profesor lleva a cabo su profesión:

- la enseñanza deja de ser atractiva para las nuevas generaciones,
- el profesorado es presa de un malestar indefinido,
- ruptura del consenso social sobre las funciones de la escuela y sobre el rol de los profesores,
- los profesores sufren crisis de identidad surgiendo debates sobre su profesionalidad (Fernández, 1993).

Esteve (1988), habla de que el profesor se encuentra al borde de la desmoralización, pues el desconcierto, el deterioro y el descenso de la imagen de los profesores han llegado hasta límites preocupantes. Características tales como:

- indefinición de su trabajo por la acumulación continua de responsabilidades,
- falta de apoyo social,
- desconcierto respecto a los objetivos del sistema de enseñanza, imagen social bajo mínimos,
- remuneraciones más bajas que las que recibe el personal con titulación universitaria de nuestra sociedad,
- perspectivas de promoción nulas,
- falta de recursos materiales,
- imposibilidad de atender a las exigencias y expectativas que sobre él se proyectan, con el tiempo y los medios que dispone.

Lograr una enseñanza de calidad con una situación como la que destaca Esteve (1988), es casi una utopía. La solución que este autor proporciona es la de devolver la confianza a los profesores, devolver el orgullo de ser profesores, para evitar su desmoralización y mejorar su trabajo.

En un análisis reciente sobre las condiciones de trabajo del profesorado español (Consejo Escolar del Estado, 1992), se destaca que el mayor número de días de baja entre los profesores tiene su origen en problemas traumatológicos, otorrinolaringológicos y psiquiátricos (por este orden). En esta misma línea tenemos el trabajo de Esteve (1987), denominado «El Malestar Docente», fenómeno cada vez más extendido que refleja el sentimiento de desazón del profesorado ante el deterioro de su imagen social y el exceso de trabas para llevar a cabo su tarea. Fierro (1994), describe cómo el profesor llega incluso a «enfermar» y a «quemarse», destacando una serie de ciclos psicopatológicos de la profesión docente. Gómez Pérez, L.A. y Serra Desfilis (1988), destacan la idea de que los profesores poseen una falta de salud mental determinada por el poco prestigio social de su profesión. El período en que se producen tales conflictos es entre los 35 y 40 años, y entre los 15 y 20 años de servicio. El tema del prestigio social es también analizado por Zubieta y Susinos (1992; 1994), considerando que el elemento fundamental para conseguir la satisfacción en el trabajo del profesor es el prestigio y reconocimiento social. Peña Calvo (1993), considera que la imagen social de una profesión depende de los clientes a los que va dirigida. En el caso de la profesión de la enseñanza el estatus de sus clientes se reduce al estatus que puedan llegar alcanzar los niños, jóvenes y adolescentes.

Carbonell Sabarreja (1993), considera que la crisis del Magisterio, con su consiguiente pérdida de la imagen de legitimidad e identidad, ha crecido en la actualidad porque el profesorado a tomado consciencia de sus propios problemas: a) la imprevisible regulación del mercado de trabajo de los enseñantes, b) los distintos agentes formativos y de socialización, c) la intensificación de tareas y funciones, d) la autonomía relativa y, e) las relaciones más complejas y conflictivas del profesorado con el alumnado y los padres. Las consecuencia lógica de esta situación es la de encontrar conductas agresivas «pasotas», derrotistas, ansiosas o neuróticas, y la inhibición en la realización de la práctica profesional, que lleva a un absentismo y finalmente a un abandono de la profesión por otros puestos menos conflictivos y mejor remunerados (Sánchez Salor, 1993). A continuación señalamos las líneas esenciales que determinan este malestar docente.

#### - Intensificación/ Tiempo:

El aumento creciente de responsabilidades que se le asignan a los profesores, es señalado por Marcelo (1994), como algo positivo, pues considera que esto repercutirá en un mayor grado de profesionalización. Las propuestas del MEC (1989), y en el Plan Anual de Formación de Andalucía para el curso 96-97, se expresa la necesidad de un perfil de profesor que sea capaz de reflexionar, analizar sus teorías implícitas, trabajar en la innovación y la investigación, trabajar en la apertura a la comunidad, trabajar en la colaboración, producir Proyectos de Centro, Proyectos Curriculares, etc.

Sin embargo, como señala Hill (1994) y Borg y Riding (1991), las cuestiones que provocan una mayor insatisfacción en la realización del trabajo docente están afectadas por una sobrecarga de trabajo de diversos tipos: tareas de tipo burocrático para la realización de informes y memorias, realización de tareas de enseñanza, realización de tareas de desarrollo profesional. Fernández Enguita (1990) y Gimeno (1993), consideran que esta intensificación de tareas lleva a una proletarianización de las condiciones de trabajo de los profesores, pues el profesor pierde control sobre el medio, el objetivo y el proceso de su trabajo. Gimeno y Pérez (1993), establecen una relación de 46 tareas que recaen actualmente sobre el trabajo del profesor, relacionadas con los siguientes ámbitos de actividad profesional: enseñanza (su preparación, desarrollo y evaluación), supervisión y vigilancia de alumnos, atención personal y tutoría, coordinación entre profesores y gestión del centro, tareas mecánicas y rutinarias, actualización profesional, y actividades culturales del profesorado.

Estos autores, al igual que Hargreaves (1996), hablan de que el tiempo de ocio del profesor también está actualmente ocupado con una «sobrededicación». El tiempo no laboral también se regula por esta intensificación de la carga de trabajo del profesor, llegando a considerar este control del tiempo privado como una nueva forma de control. Los profesores se sienten así, víctimas de la falta de tiempo que disponen y de las exigencias para la realización de su trabajo de forma adecuada. Los profesores sienten que no tienen tiempo suficiente para poder realizar sus tareas, siendo un elemento de queja constante en las vidas de los profesores (Cockburns (1994).

En un mundo en que prima el tema de la productividad, la administración tiende a realizar un control más estrecho del trabajo y del tiempo de los profesores, regulándolo y racionalizándolo. Se intensifican las demandas de trabajo del profesor, añadiéndole una serie de responsabilidades, a costa de ocupar incluso su tiempo de descanso y tiempo libre para poder ejecutar todas las tareas impuestas. Hargreaves (1995, 1996), considera que sería más adecuado conceder mayor responsabilidad y flexibilidad a los profesores en la gestión y distribución de su tiempo, reconociendo

que los profesores no son simples implementadores de las orientaciones curriculares, sino que el desarrollo del profesorado y del curriculum corren paralelos. Por tanto, considera que hay razones más que suficientes para conceder más tiempo no lectivo al profesor para que pueda dedicarse a todos estos temas educativos que últimamente le son asignados.

#### - Aislamiento/ Autonomía:

Aunque recientemente las propuestas del trabajo colaborativo en la enseñanza son cada vez más frecuentes, chocan con la realidad de la enseñanza ya que el profesor suele trabajar en solitario. Gimeno y Pérez (1993), consideran que un aspecto importante de la estructura laboral del profesorado es su llamativo carácter individualista. El individualismo, o la falta de disposición a la colegialidad, es también un refugio de las inseguridades personales y profesionales y la coartada para mantener el poder sobre el alumnado fuera del escrutinio público.

Huberman (1993), define al profesor como un «artesano independiente». El artista necesita trabajar de forma independiente para elaborar bien su trabajo, de igual forma, el profesor trabaja aisladamente en sus clases, con pocas oportunidades para compartir preocupaciones y analizar su enseñanza y la de los otros. Aunque ahora se habla de un trabajo más colaborativo, Little y McLaughlin (1993), siguen insistiendo en la realidad individualista que sienten los profesores. Por tanto, aunque la colaboración sea considerada un instrumento para remediar la supuesta «enfermedad» del aislamiento, éste está enraizado en la cultura de la sociedad y de la comunidad, ya que el ser individual y autónomo le permite tener la libertad para adoptar un rol y un compromiso particular. Por eso, consideran que es difícil que la cultura de la colaboración se introduzca en la vida de las escuelas, pues presenta obstáculos pragmáticos, además de una serie de dilemas ideológicos. Hargreaves (1993), supera esta dicotomía hablando de que el profesor debe llevar a cabo un proceso que no les haga perder individualidad, pero debe de salir de su individualismo y buscar la colaboración.

La investigación de Pearson (1995), indica que la sensación de autonomía que el profesor manifiesta en la realización de su trabajo, es asociada con unas actitudes favorables hacia la enseñanza y una mejora de su nivel de satisfacción con el trabajo. Son así profesores más críticos y flexibles cuando valoran su enseñanza y su ejecución en clase. Pero como señala Martínez Bonafé (1993), en nuestro país la tendencia actual es no dirigirse a propiciar la autonomía de los profesores sino a incrementar sobre ellos controles burocráticos que determinan su trabajo. Los profesores no tienen participación en la toma de decisiones y presentan una escasa autonomía profesional.

Martínez Bonafé (1991), habla de la defensa de la autonomía profesional en contra de una creciente proletarianización y descualificación laboral de los profesores en el ejercicio cotidiano de sus prácticas de enseñanza. Considera que la práctica de la enseñanza es una práctica alineada, y puesto que estamos en un proyecto de reforma, gran parte se edifica sobre el discurso de que el profesor es un profesional con responsabilidad y con un papel clave en la puesta en práctica de la reforma. La idea de autonomía está patente en las leyes que recogen el tipo de formación que deben de recibir los profesores. La autonomía del profesor nos habla de un profesor investigador, que elabora teorías sobre la enseñanza, que delibera tomando decisiones, que es un estratega crítico, que es un artista creador. Desde esta línea de autonomía y de autorganización profesional, es desde donde se puede producir un cambio efectivo en la escuela. Así, unida a la idea de autonomía personal se asocia el principio de respeto a la diversidad, ya que cada sujeto evoluciona según un ritmo de cambio gradual individual (García y Porlán (1990).

Sin embargo, aunque existan aportaciones que valoran la necesidad de dar autonomía al profesor en la realización de su trabajo, aportaciones como la de Hoyle (1995), consideran que la enseñanza ha sido una de las menos exitosas de la mayoría de las profesiones que han intentado



lograr un estado de propio gobierno e independencia del Estado. Por regla general en la mayoría de los países, el profesor espera los decretos y mandatos de los políticos educativos que expresan leyes desde el gobierno central. En pocos sistemas tienen los profesores acceso a crear, junto con los políticos, los mandatos educativos. Así, aunque la enseñanza aspira al estatus de una profesión independiente, existen fuerzas sociales que se alzan en contra de este estatus. Pero para autores como Gilroy (1991), esta pérdida de autonomía profesional que se puede entrever en las aportaciones de autores como Hoyle (1995), no es cierta, desde el momento en que se concibe la profesión de enseñanza como un profesión fundamentada en el trabajo en equipo a partir de una colaboración estrecha entre los miembros del centro. La autonomía de los profesores es ahora gobernada por las limitaciones que establecen el conjunto de miembros que conforman el equipo de trabajo, constituyendo los criterios y nociones que constituyen realmente el sistema de valores y el conocimiento profesional (Gimeno y Pérez, 1993).

**- Estrés/ culpabilidad.**

Kyriacou (1989), habla de «estrés» producido por situaciones de tensión y frustración provocadas por las condiciones de trabajo de los profesores. La ansiedad como consecuencia lógica del estrés, agotamiento o «burnout», provocado por un período de tiempo prolongado de estrés, reduce las posibilidades de un trabajo adecuado por parte del profesor (Esteve, 1987). El estrés puede incluso llegar a detectarse desde los comienzos de la formación inicial en los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores (Head, Hill y Maguire, 1996).

Punch y Tuetteman (1996), consideran que los grandes factores que producen el estrés en el trabajo del profesor son: una falta de apoyo en su tarea, una sobrecarga de tareas para ser realizadas en un tiempo limitado, la conducta disruptiva de los alumnos, y las grandes expectativas sociales de su tarea como profesores. Borg y Falzon (1996), trabajando en esta misma línea, destacan elementos que producen estrés en los profesores, relacionados especialmente en el trato con los alumnos: los alumnos no cooperadores, la poca habilidad para solucionar problemas conductuales, alumnos agresivos.

Hay que considerar, que la percepción del estrés es una cuestión subjetiva y percibida en un momento dado y en un contexto particular, y está relacionada con aspectos relativos a la satisfacción en la realización del trabajo y con el tema de llevar a cabo las metas educativas hasta el fin (Manthei y Gilmore, 1996). Pero aunque el estrés sea conceptualizado bajo un carácter contextual, suele ser también aceptado como un aspecto indisoluble de la enseñanza. Las vidas profesionales y personales de los profesores están afectadas por el estrés, produciendo una reducción del compromiso y la efectividad en el trabajo (Smith y Bourke, 1992).

Manassero Mas (1991), hace referencia al concepto de «Burbound», el cual aparece en la década de los 70 para referirse a una serie de síntomas físicos y psíquicos experimentados por el trabajador en respuesta a la intensidad de trabajo a que están sometidos. Habla de este fenómeno como un estado de agotamiento o falta de energías para hacer frente a las excesivas demandas profesionales. Es así definido como un síndrome de agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, temor ante la profesión, y una reducción de la capacidad de contacto y empatía del usuario. Esto lleva a una pérdida de motivación y sensación de fracaso al percibir el sujeto su incapacidad para controlar la situación.

Kyriacou (1989) Smith y Bourke (1992), analiza el estrés del profesor indicando que las características tales como sexo, edad y experiencia en la enseñanza son variables determinantes del estrés. Siguiendo Smith y Bourke (1992), se pueden indicar cuatro variables para describir el estrés:

1. Conflicto: el estrés se eleva desde las tensiones con el personal y con un rol en conflicto, por ejemplo hacer cosas incompatibles con otras, o con otros.

2. Estudiantes y ambiente: el estrés se eleva de las interacciones con los estudiantes y desde el ambiente de la enseñanza en general. El estrés aumenta con alumnos que son difíciles de motivar, interesar e implicar.
  3. Presiones de tiempo: el estrés surge al tener muchas cosas que hacer en un tiempo insuficiente.
  4. Recompensas y reconocimiento: el estrés surge por la falta de recompensa, entérminos de dinero o estatus, y por la falta de reconocimiento del profesionalismo de los profesores.
- Estos estados de estrés están asociados con la creación de un sentimiento de culpabilidad.

Para muchos profesores según Hargreaves (1996), la culpabilidad es una característica clave de su vida emocional, llegando en algunos casos a ser improductiva y en algunos casos a degenerar en el abandono de la profesión o en conductas cínicas y negativas. Se pueden destacar algunos elementos clave como determinantes constructores de este sentimiento de culpabilidad en los maestros: compromisos estrictos y excesivos, definiciones abiertas de la enseñanza aceptadas sólo vagamente por una comunidad de profesionales aislados, la creciente rendición de cuentas e intensificación laboral, y la demanda perfeccionista (Hargreaves, 1996). Esta culpabilidad puede suavizarse reduciendo las exigencias impuestas a los docentes y mediante la creación de comunidades profesionales (Little, 1992, 1993; Hargreaves y Tucker 1991), que aporten certeza situada (no científica) y apoyo, y donde se construya una cultura profesional sobre la base de la colaboración y el trabajo en equipo. Así, se crearán comunidades profesionales para dar apoyo y seguridad, evitando que el sentimiento de culpabilidad surja de los problemas privados e individuales, siendo estos problemas adoptados como problemas comunes que se superan en común. El trabajo de Punch y Tuetteman (1996), destaca la colaboración que debe ser mostrada por los colegas y por el director del centro para producir el apoyo necesario que elimine el sentimiento de culpabilidad y el grado elevado de estrés.

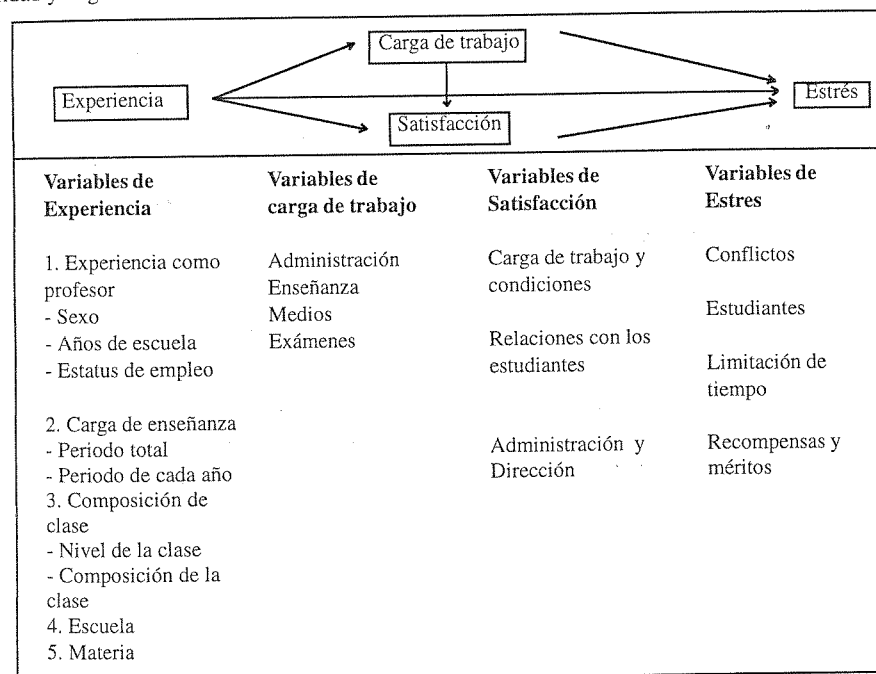


Figura Nº 12: Modelo de estrés (Smith y Bourke, 1992:36).

### - Condiciones que mejoran el trabajo del profesor:

En un reciente trabajo, Louis (1992), intenta determinar las características de la escuela y del ambiente escolar que facilitan y determinan el compromiso y los resultados del trabajo del profesor. Louis (1992), recoge una serie de indicadores de la literatura sobre la reforma de las organizaciones, identificando siete criterios que mejoran las condiciones de trabajo del profesor:

- Respeto de las personas adultas de reconocido prestigio como los padres o los administradores. Los padres y los administradores presentan una falta de respeto sobre el trabajo de los profesores que repercute negativamente, haciendo que los profesores se desmoralicen y que la profesión tenga poco prestigio.

- Participación en la toma de decisiones. Tener influencia en la toma de decisiones afecta el sentimiento de que el profesor dirige y controla su trabajo. Esto crea una satisfacción en la realización de la práctica e incrementa la calidad de la actuación, al tener oportunidad para decidir acerca de cómo realizar y organizar el trabajo.

- Frecuentes y estimulantes interacciones profesionales. El trabajo colaborativo incrementa el sentido de afiliación y el sentido de apoyo mutuo y de responsabilidad para la efectividad de la instrucción. El sentido de colaboración también se asocia con el incremento de compromiso para llevar a cabo las innovaciones que afectan a la instrucción.

- Un frecuente y exacto «feedback» lleva a un alto sentido de eficacia. Un frustrante aspecto del trabajo del profesor es la incertidumbre acerca del mejor camino para enseñar y para estimular a los estudiantes. Los profesores tienen pocos mecanismos para comprobar el impacto de su actuación y el efecto de su actuación.

- Uso de habilidades y conocimiento. La enseñanza es desafiante y los profesores tienen necesidad de que se les de la oportunidad para usar y desarrollar todas sus habilidades y talentos. Sin embargo, la oportunidad para experimentar, y para adquirir nuevas habilidades y conocimiento a lo largo de su carrera, es particularmente difícil, especialmente cuando se considera que los profesores deben de llevar a cabo una rutina instructiva determinada.

- Recursos para llevar a cabo su trabajo. Un trabajo ordenado en un ambiente ordenado es necesario para mantener un cierto compromiso. La ausencia de conductas disruptivas es un elemento particularmente importante. El profesor debe tener las condiciones y la estructura adecuada para que se le permita la experimentación.

- Congruencia de metas. El profesor debe sentir que existe una conexión entre sus metas y valores personales y las metas de la escuela. Cuando las metas de la escuela y los valores personales no son congruentes, se producen grandes dilemas.

En esta misma línea, los trabajos de Firestone y Pennell (1993) y Hill (1994), hacen referencia a cómo el profesor se implica y toma responsabilidad en la realización de su trabajo docente. Para estos autores existen una serie de condiciones esenciales para mejorar esa responsabilidad en el profesor y facilitar su trabajo: «feedback», autonomía, participación, relaciones con los alumnos, colaboración y oportunidades y recursos para el aprendizaje profesional.

Barnabé y Burns (1994), analizando los procesos de motivación del profesor, se plantean que el trabajo en sí mismo debería ser diseñado con una serie de características que propicien la motivación hacia el trabajo, la satisfacción en su realización, lo cual llevará indiscutiblemente a una mejora de la práctica. En la figura N° 13 se muestra el modelo de motivación al trabajo (Tomado de Hackman y Oldham (1980)). Los autores comienzan describiendo una serie de estados psicológicos básicos que promueven una alta ejecución y una gran motivación y satisfacción para la realización del trabajo, interesándose especialmente por aquellos estados que crean una motivación interna hacia la realización del trabajo. Sugieren así tres condiciones:

- el trabajo debe ser experimentado como significativo, como algo que es valorado,
- se debe experimentar la responsabilidad en el resultado de su trabajo, el profesor debe sentirse personalmente implicado en los resultados de su trabajo, y
- debe tener conocimiento de los resultados de su práctica, para sentirse realmente responsable y para conocer y comprender el alcance y beneficio de la realización de su trabajo.

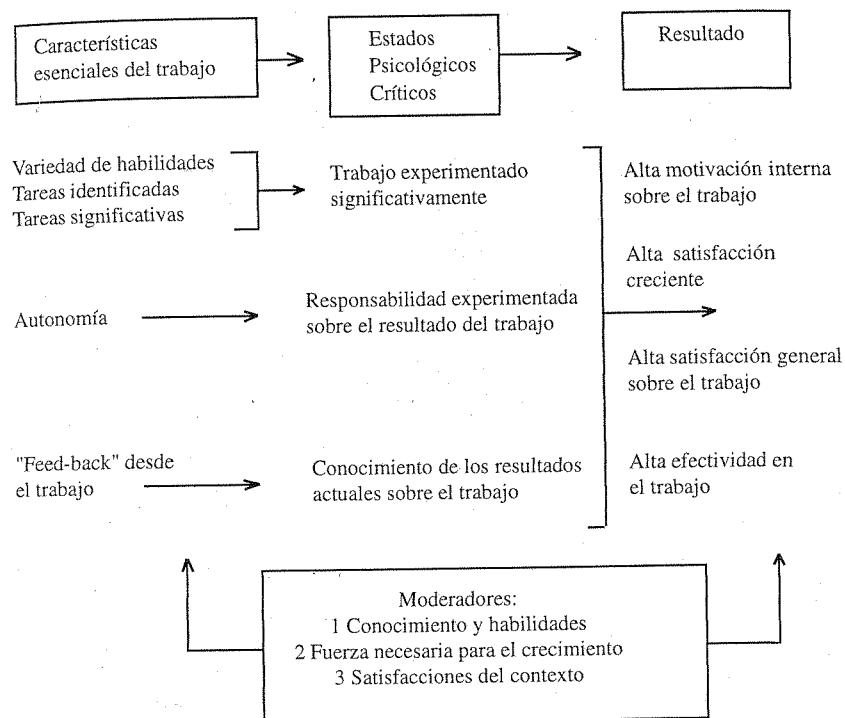


Figura N° 13: Modelo de características del trabajo del profesor (Barnabé y Burns, 1994:173).

Para crear una fuerte motivación hacia el trabajo se deben reunir las condiciones siguientes:

- variedad de habilidades: el grado en el cual se requiere una variedad de actividades diferentes para llevar a cabo el trabajo,
- identidad de tareas: el grado en el cual el trabajo requiere llevar a cabo un conjunto de piezas claramente identificadas para conseguir resultados visibles,
- significado de la tarea: el grado en el cual el trabajo tiene un impacto sustancial sobre las vidas de otras personas,
- autonomía: el grado en el cual el trabajo proporciona una libertad e independencia para llevar a cabo su práctica, y
- «feedback» sobre el trabajo: el grado en el cual se proporciona una directa y clara información acerca de la efectividad de su ejecución.

Hay que destacar finalmente que uno de los elementos esenciales para conseguir la motivación y la satisfacción de los profesores en la realización de su trabajo reside en mejorar sus retribuciones. Las retribuciones del profesor perteneciente al sector público, se componen de una retribución básica que consta de un sueldo base, trienios, dos pagas extraordinarias, y una retribución complementaria (complementos de destino, específico y de productividad). El sistema retributivo reciente acordado por el MEC y los sindicatos incluye los «sesenios» que es un complemento específico cada seis años, a cambio del compromiso del profesorado de participar en actividades de formación permanente, y en actividades extraescolares y de renovación que incidan en la calidad de la enseñanza que imparten. En el sector privado, las retribuciones se componen también de retribuciones básicas (sueldo base, trienio y tres pagas extraordinarias), y complementarias (complementos de calidad, antigüedad y plus de transporte). Sin embargo, en este sector privado los salarios son más bajos (Egido y Hernández, 1993)

#### 4.2 Cultura profesional del profesor

Para Marcelo (1994), al igual que para otros autores como De Vicente (1993b), Ferreres (1992), Bolívar (1993), el tema de la cultura profesional tiene un valor singular a la hora de hablar de la profesión docente, pues es un factor determinante de la actuación del profesor, ya que la cultura profesional establece un lenguaje, una perspectiva, unos valores, supuestos y creencias que son esenciales para entender, conocer y aclarar con detenimiento la profesión docente. Bullough (1987), al hablar de los procesos que siguen los profesores principiantes en sus primeros contactos con la realidad de la enseñanza, considera que el principiante no entra sólo a una escuela considerada como un edificio, sino que también entra a algo más, pues entra a formar parte de una cultura de enseñanza que se ha elaborado a partir de una serie de valores compartidos, que son el fundamento de la estructura escolar.

Para autores como Hargreaves (1995) o Ferreres (1992), la cultura profesional de los profesores es tan importante que está siendo reconocida como un elemento central del desarrollo e implantación del cambio educativo, por tanto es necesario profundizar en los modos de vida y formas de relación de los profesores para avanzar en los procesos de mejora. Así, se considera que sólo entendiendo los patrones culturales que dan sentido a la profesión docente, es cómo se puede llevar a cabo un cambio real, debido a que es esencial comprender los sistemas de creencias de los profesores para llegar a descubrir las limitaciones y posibilidades del cambio educativo (Pérez Gómez, 1991; Bolívar, 1993). Por tanto, los tipos de cultura profesional en la enseñanza, son considerados elementos esenciales para la comprensión de la realidad escolar y los intentos de cambio y mejora (Escudero, 1992). Bolívar (1993), consider que la cultura profesional para la enseñanza es la mayor barrera para el cambio, pero también puede ser el mejor puente para su mejora.

Hargreaves (1996), distingue ente dos aspectos de la cultura del profesor: contenido y forma. El contenido de la cultura del profesor consiste en las actitudes sustantivas, los valores, las creencias y los caminos habituales para hacer las cosas, que son compartidos dentro de un grupo particular de enseñantes o en una comunidad escolar más compleja. La forma de la cultura del profesor consiste en los modelos de relación entre los miembros de esta cultura. Es a través de las formas de la cultura del profesor, los contenidos de la cultura son elaborados, reproducidos y redefinidos. Cambios en los sistemas de valores, creencias y actitudes entre las fuerzas de la enseñanza, puede tener influencia o un cambio paralelo en las relaciones de los profesores con sus colegas. Hargreaves

(1996), identifica cuatro formas de la cultura del profesor: individualismo, balcanización, cultura de colaboración y colegialidad forzada.

A) **Individualismo.** también conocido como aislamiento, está caracterizado por las situaciones en las que los profesores enseñan solos en sus clases, aislados del resto de compañeros, dando y recibiendo poca ayuda, apoyo o «feedback», llevando a cabo procesos de planificación compartidos muy reducidos, y pocos momentos de diálogo reflexivo entre colegas acerca de su práctica (Fullan, 1996).

El individualismo es la forma cultural dominante de la mayoría de los profesores. Este individualismo, justificado en aras de una autonomía profesional, parece estar provocado por una arquitectura escolar y por unos horarios estrictos que no permiten la Orelación entre los profesores, y es utilizado estratégicamente por los profesores para escapar de las demandas burocráticas de la administración (Hargreaves, 1995, Gimeno y Pérez, 1993). En algunos casos, la individualidad también es utilizada por los profesores para realizar un trabajo más personal y creativo asilado del resto del grupo que piensa de una forma determinada (Hargreaves, 1993; Crowe, 1996; De la Torre y Fresneda, 1992). Sin embargo, autores como Rosenholtz (1989), destacan que el profesor que trabaja de forma individual se siente inseguro, con un alto nivel de riesgo y, por lo tanto, reduce la calidad de su enseñanza.

Pero el trabajo de Hargreaves (1994), sigue destacando el carácter del individualismo persuasivo entre los profesores, que ellos llaman «autonomía profesional», pero que esconde una enseñanza aislada, lejos de la observación y la crítica, con una gran resistencia a compartir problemas profesionales debido a una desconfianza y un miedo a quedar como «incompetentes». Por eso el profesor sale de su individualismo para hablar de aspectos superficiales, en forma de «cotilleo informal» o «chismorre» de las particularidades de la vida de la escuela, sin profundizar en aspectos relevantes para su vida profesional. Pero, según Hargreaves (1996), este tipo de individualismo, que es la base y la esencia del viejo profesionalismo, está comenzando a romperse, y desde hace pocos años presenta señales de erosión. El camino está preparado para que se de la transformación hacia una nueva cultura profesional, en la cual el individualismo se transforma en colaboración (Lieberman, 1995; Little, 1993; Rosenholz, 1989 Hargreaves, 1994).

Pero la individualidad enfrentada con la colaboración, no son sólo las características que definen la cultura profesional del profesor, Kainan (1992), considera que unida a la idea del individualismo, hay que hablar de competición y de cooperación en las vidas profesionales de los profesores. Las historias de vida de la sala de profesores, indican que la profesión de la enseñanza presenta tres características: el trabajo solitario del profesor en su clase caracterizado por la tendencia individualista, pero a la vez unos encuentros entre profesores que llevan a la charla, la cooperación, y a la creación de una cultura común, encuentros que llevan implícito no sólo la existencia de la cooperación sino también de la competición. El profesor no sólo coopera con los otros en la sala de profesores, sino que también compite con ellos. Así, para esta autora, la enseñanza como profesión incluye estas tres características; individualismo, cooperación y competición.

Whitford y Gaus (1995), abogan por destacar que el profesor posee una «ideología colectiva». Así, aunque algunos grupos de investigadores opinan que la enseñanza es una profesión que favorece el individualismo, sin embargo, otros consideran que la profesión de la enseñanza fuerza la cooperación como una de sus características más sobresalientes. Recientemente, algunos investigadores han tratado de mostrar que ambas características existen en la cultura profesional de los profesores. Boundy (1995), considera que el individualismo y la cooperación son características

de diferentes etapas de la carrera profesional del profesor. Pero para Boundy (1995), al igual que para Rosenholtz (1989), el profesor como individual tiene una tendencia a encontrar el apoyo de los amigos y a confrontar las nuevas ideas de trabajo con los colegas. En las escuelas donde existe un buen liderazgo y un clima favorable de trabajo, es más frecuente la cooperación entre los profesores, sin embargo, en las escuelas donde no se encuentra un ambiente favorable de relación no jerárquica, el aislamiento es más corriente y el intercambio entre los individuos más limitado. Pero, para estos autores, aunque el trabajo de los profesores sea separado en celdas, los profesores tienden de una forma natural a cooperar. Así el individualismo surge cuando existen una falta de condiciones técnicas para el encuentro y la interacción.

**B) - Balcanización.** se caracteriza por la fragmentación de los profesores en subgrupos, que en algunos casos trabajan de forma competitiva, como por ejemplo el trabajo de los profesores por departamentos. Esto hace que se mantengan unos intereses distintos, por lo tanto el trabajo con un propósito común y una comprensión compartida, es especialmente difícil de conseguir. Hargreaves y Macmillan (1992), argumentan que la balcanización hace difícil el trabajo para los profesores en el establecimiento de unas metas comunes, y esto lleva a una inconsistencia y una redundancia en los programas y los sistemas de enseñanza, y reduce la oportunidad del profesor de aprender de los otros, debido a estos límites territoriales. En las culturas balcanizadas la organización como un todo no es más que la suma de sus partes.

En la búsqueda de crear un cambio educativo se han intentado eliminar los efectos divisorios de la balcanización, mediante el desarrollo del sentido de la comunidad y el trabajo en equipo, lo cual proporciona una cultura colegial y un sentimiento compartido de desarrollo profesional (Hargreaves, 1994).

**C) - Mosaico móvil.** Hargreaves (1996), considera esta propuesta un antídoto de organización contra la balcanización. En este caso siguen existiendo distintos grupos, pero la identidad de los subgrupos no queda prefijada ni enquistada. Los departamentos siguen existiendo, las materias también, pero los límites entre ellas están más diluidos, y la diferenciación entre categorías de las distintas materias queda más uniforme.

**D) - Cultura colaborativa.** La cultura colaborativa entre los profesores significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación, reflexión y «feedback» como una empresa común (Hargreaves, 1996).

Little (1993), considera que la forma más clara del trabajo colaborativo no se basa en el establecimiento de relaciones de ayuda o asistencia, sino que guarda una estrecha relación con la realización en un trabajo compartido, común, apoyado en equipos de investigación, de «coaching a pares», y de proyectos de investigación en la acción en los escenarios educativos reales (O'Hanlon, 1996). Estas formas de colaboración reducen la incertidumbre, el riesgo, fomentan el compromiso y el desarrollo continuo, y elevan el sentido de eficacia y el éxito entre los profesores. Sin embargo, aunque el estímulo por crear comunidades y culturas colaborativas en la escuela se incrementa, permanecen sin existir y son raras que aparezcan en la vida real de la enseñanza (Rosenholtz, 1989; Little, 1992).

Las ventajas de la colaboración se demuestran en la aparición de los siguientes principios, destacados por Hargreaves (1996: 269-270):

. Apoyo moral: los aspectos vulnerables se ponen en común y se ayuda a superar los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios en sus primeras fases.

. Aumento de eficiencia: se elimina la redundancia entre profesores y asignaturas, existiendo una coordinación entre actividades y responsabilidades.

. Mejora de la eficacia: la colaboración mejora la calidad del aprendizaje de los alumnos, pues estimula la asunción de riesgos proporcionando estímulos positivos y retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones.

. Reducción del exceso de trabajo: la colaboración permite compartir las cargas y el exceso de trabajo.

. Perspectivas temporales sincronizadas: la participación en actividades comunes crea una expectativa común respecto al desarrollo temporal del cambio y su implementación.

. Certeza situada: la colaboración reduce la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad.

. Actividad política: La colaboración permite a los profesores interactuar con los sistemas comunitarios y políticos con un sentimiento de mayor confianza en sí mismos.

. Mayor capacidad de reflexión: la colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que lleva a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica.

. Capacidad de respuesta de la organización: la colaboración reúne los conocimientos y capacidades del profesorado permitiéndole responder a las limitaciones del entorno.

. Oportunidades para aprender: la colaboración incrementa las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros entre aulas, entre departamentos y entre escuelas.

. Perfeccionamiento continuo: la colaboración estimula a los profesores a no contemplar el cambio como una tarea que termina, sino como un proceso sin fin, un proceso de perfeccionamiento continuo.

Hargreaves (1994), considera que existe un movimiento claro que va desde el individualismo a la colaboración. Hace 10 años nosotros podríamos haber descrito la cultura de la enseñanza como la «cultura del individualismo», pero ahora hay que hablar de culturas de colaboración. En la cultura del individualismo la mayoría de los profesores se contentan con hacer su trabajo por ellos mismos. Esto lleva a un aislamiento que provoca una falta de apoyo moral y práctico, aunque esto lleve aparejado el poder realizar el trabajo sin interferencias ni obstáculos de otros colegas profesionales (Nias, 1995). Pero el trabajo entre colegas es beneficioso para la mejora del trabajo del profesor, incluso la introducción de esquemas de valoración entre colegas, es una oportunidad para que los profesores se observen los unos a los otros en clase, y sea tomado como instrumento de crecimiento profesional (Elliott y Adelman, 1996; Richards, 1996).

Cuando la observación entre colegas es usada y considerada un instrumento de valoración adecuado, ello ayuda a romper la cultura del individualismo y a abrirse para compartir los problemas y ofrecer apoyo. Esto debe ir acompañado de una disposición favorable y participativa en la escuela, ya que así es más fácil que se promueva una profesionalización colaborativa, en este caso los profesores desarrollan su profesionalidad interactivamente, aprendiendo cada uno de los otros implicándose en actividades como la formulación y desarrollo de planes para la mejora de la escuela. Esto es parte de un proceso de reconceptualización de la noción de la profesión como una empresa creativa y estratégica (Ceroni y Garman, 1994; Woods, 1994).

**E) - Colegialidad forzada o artificial.** Este tipo de colegialidad describe formas de colaboración que son administrativamente forzadas más que asumidas internamente por los miembros de una comunidad escolar (Hargreaves, 1995). La colaboración entre maestros es obligatoria no voluntaria, limitada y fijada en el tiempo y en el espacio, orientada a la puesta en práctica de determinados proyectos y no al desarrollo profesional, teniendo unos resultados totalmente previsibles (Hargreaves, 1996). Esto lleva a que los profesores se impliquen en un proceso superficial y subordinado a los propósitos de la administración, por lo tanto no proporciona las ventajas señaladas anteriormente de la cultura colaborativa (Rosenholtz, 1989 y Little, 1992, 1993).

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. R. (1983). **The architecture of cognition**. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, L.M. (1989). Learners and learning. En M.C. Reynolds (Ed.), **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 85-101.
- Anderson, L. M., Evertson, C. M. y Brophy, J. E. (1982). **Principles of small-group instruction in elementary reading**. Ocasional paper No. 58. Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Angulo Rasco, F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar?. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 36-39.
- Argyris, C. (1993). **Knowledge for action**. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Aspland, R. y Brown, G. (1993). Keeping teaching professional. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally**. New York: Routledge. 1-5.
- Barber, M. (1995). Reconstructing the teaching profession. **Journal of Education for Teaching**, 21 (1), 75-85.
- Barnabé, C. y Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. **Educational Research**, 36 (2), 171-185.
- Barr, R. (1974-75). The effect of instruction on pupil reading strategies. **Reading Research Quarterly**, 10 (4), 555-582.
- Barr, R. (1982). Classroom reading instruction from a sociological perspective. **Journal of Reading Behavior**, 14 (4), 375-389.
- Berliner, D. C. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios en la dirección de la investigación en la enseñanza. En L.M. Villar (Ed.), **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Servicio de Publicaciones, 250-284.
- Berliner, D.C. (1987). Knowledge is power. En D. Berliner y B. Rosenshine (Eds.), **Talks to teachers**. Toronto: Random House, 3-33.
- Bolívar Botía, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. **Cuadernos de Pedagogía**, 219, 68-72.
- Booth, M., Hargreaves, D., Bradley, H. y Southworth, G. (1995). Training of doctors in hospitals: a comparison with teacher education. **Journal of Education for Teaching**, 21 (2), 145-159.
- Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1996). Sources of teacher stress in Maltese primary schools. **Research in Education**, 46, 23-57.
- Borg, M.G. y Riding, R.J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. **British Educational Research Journal**, 17 (3), 263-281.
- Boundy, E. (1995). Fredericks middle school and the dynamics of school reform. En A. Lieberman y S.B. Sarason (Eds.), **The work of restructuring schools**. New York: Teachers College Press, 43-64.
- Boyatzis, R.E. (1982). **The competent manager: A model for effective performance**. New York: Wiley.
- Bridges, E. y Hallinger, P. (1996). Problem-based learning. A promising approach to professional development. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New polices, new practices**. New York: Teacher College Press, 145-161.
- Bryant, I. (1996). Action research and reflective practice. En D. Scott y R. Usher (Eds.), **Understanding educational research**. London: Routledge, 106-220.
- Bullough, R.V. (1987). Planning and the first year of teaching. **Journal of Education for teaching**, 13 (3), 231-250.
- Busher, H., Clark, S. y Taggart, L. (1988). Beginning teachers learning. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers professional learning**. London: The Falmer press, 84-97.
- Calderhead, J. (1987a). **Cognition and metacognition in teachers' professional development**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A.
- Calderhead, J. (1987b). **Knowledge structures in learning to teach. DRAFT- comments**. Lancaster.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 5 (1), 43-51.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. (1997). **Understanding teacher education**. London: Falmer Press.
- Carbonell Sebarroja, J. (1993). Imágenes y dilemas. **Cuadernos de pedagogía**, 220, 8-10.
- Carlsen, W. (1987). **Why do you ask? The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Centros de Profesores de la Provincia de Granada. (1996-1997). **Plan provincial de formación**. Granada: Delegación Provincial de Educación y Ciencia, Adhara.
- Ceroni, K. M. y Garman, N.B. (1994). The empowerment movement: Genuine collegiality or yet another hierarchy?. En P.P. Grimmett y J. Neufeld, (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity**. New York: Teachers College Press, 141-164.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1984). Teachers' personal practical knowledge. En R. Halkes y J. K. Olson (Ed.), **Teacher thinking: a new perspective on persistent problems in education**. Heirewing Holland: Swets Publishing Service.
- Clark, C. M. y Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En M. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching, Third Edition**. New York: McMillan, 255-296.
- Cockburn, A.D. (1994). Teachers' experience of time: some implications for future research. **British Journal of Educational Studies**, XXXXII (4), 375-387.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1996). Communities for teacher research: Fringe or forefront?. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New polices, new practices**. New York: Teachers College Press, 92-112.
- Consejo Escolar del Estado (1992). **Informa sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1990-91**. Madrid: MEC.
- Contreras, J. (1997). **La autonomía del profesor**. Madrid: Morata.
- Crowe, R. (1996). Emotional experiences in learning and teaching in a distance education course. En C. O'Halon (Ed.), **Development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 194-206.
- Day, C. y Pennington, A. (1993). Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. **JET, International Analyses of Teacher Education**, 251-260.
- De la Torre, S. y Fresneda, T. (1992). Personalidad creadora y proceso creativo en diferentes ambitos profesionales. **Revista de Ciencias de la Educación**, 149, 21-66.
- De Vega, M. (1984). **Introducción a la psicología cognitiva**. Madrid: Anaya.
- De Vicente, P. (1993). **La formación de profesores y su enseñanza**. Granada: Adhara Ediciones y FORCE.
- De Vicente, P.S. (1993a). Habilidades docentes para la práctica. **Revista de Ciencias de la Educación**, 154, 287-299.
- De Vicente, P.S. (1993b). **Proyecto docente e investigador**. Granada.

- De Vicente, P.S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, **3**, 11-29
- De Vicente (en prensa). **Prólogo**. En M. Fernández (autor), Las historias profesionales de la enseñanza. Granada: FORCE.
- De Vicente, P., Moral, C. y Pérez, P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, **22**, segundo cuatrimestre, 105-116.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Witrokk. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 3-24.
- Dreyfus, S.E. (1981). **Formal models vs. human situational understanding: Inherent limitations on the modelling of business expertise**. Mimeo, Schloss Laxenburg: Austria International Institute for Applied Systems Analysis.
- Dreyfus, S.E. y Dreyfus, S.E. (1986). **Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer**. Oxford: Basil Blackwell.
- Duffy, G., y McIntyre, L. (1982). A naturalistic study of instructional assistance in primary-grade reading. *The Elementary School Journal*, **83** (1), 15-23.
- Egido, I. y Hernández, C. (1993). Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, **210**, 18-20
- Elbaz, F. (1983). **Teacher thinking: A study of practical knowledge**, London and Canberra: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Ed.), **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**.
- Elliott, J. (1993). **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1993a). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing Teacher Education**. London: The Falmer Press. 15-20.
- Elliott, J. (1993b). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 20-31.
- Elliott, J. (1993c). Are performance indicators educational quality indicators?. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 51-65.
- Elliott, J. (1993d). Professional education and the idea of a practical educational science. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 65-86.
- Elliott, J. y Adelman, C. (1996). Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching project. En C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 7-18.
- Entwistle, N.J. y Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, **22**, 202-227.
- Eraut, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence**. London: The Falmer Press.
- Escudero, J.M. (1992). **Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares**. Sevilla: Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo), 15-18.
- Esteve, J.M. (1987). El malestar docente. *Cuadernos de pedagogía*, **148**, 94-105.
- Esteve, J.M. (1988). Al borde de la desmoralización. *Cuadernos de Pedagogía*, **161**, 26-28.
- Evans, H. (1993). Teacher competence: panacea, rhetoric or professional challenge?. *JET, International Analyses of Teacher Education*, 145-163.

- Fernández, J.A. (1993). Sobre el malestar de los profesores europeos. *Cuadernos de Pedagogía*, **220**, 18-24
- Fernández Enguita, M. (1990). **La escuela a examen**. Madrid: Eudema.
- Ferreres, V. (1992). la cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. En **Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo**. Sevilla: GID, 3-39.
- Fierro, A. (1994). Diseño y desafíos de la reforma educativa española. *Revista de Educación*, **305**, 13-36.
- Firestone, W.A. y Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, **63** (4), 489-525.
- Florio-Ruane, S. (1989). Social organization of classes and schools. En N.C. Reynolds. **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 163-173.
- Fullan, M.G. (1996). **The new meaning of educational change**. London: Cassel (primera publicación 1991).
- Gallimore, R., Dalton, S, y Tharp, R. G. (1986). Self-regulation and interactive teaching: The effects of teaching conditions on teachers' cognitive activity. *The Elementary School Journal*, **86** (5), 613-631.
- García, E. y Porlán, R. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, **11**, 25-37.
- Gilroy, D.P. (1991). The lose of professional autonomy: the revelance of Olga Matyash's paper to the brave new world of Brithish education. *Journal of Education for Teaching*, **17** (1), 11-15.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). **El curriculum: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. Gimeno y A. Pérez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 224-264.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). El profesorado de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, **220**, 95-99.
- Gómez Pérez, L.A. y Serra Desfilis, E. (1989). Sobre la salud mental de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, **175**, 60-65.
- Goodson, I.F. (1993). Forms of knowledge and teacher education. *JET, International Analyses of teacher Education*, 217-229.
- Grant, G.E. (1987a). **Transforming content knowledge into work tasks: Teaching reasoning in four subject areas**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Grant, G. E. (1987b). **Pedagogical content knowledge: A case study of four secondary teachers**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Greene, M. (1989). Social and political contexts. En N.C. Reynolds. **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 143-155.
- Grossman, P. (1990). **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teacher's College Press.
- Grossman, P.L., y Gudmundsdottir, S. (1987). **Teachers and texts: An expert/novice comparison in english**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., y Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds. **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 23-36.
- Guarro Pallás, A. (1986-7). Un modelo de análisis y representación de la estructura del contenido. *Enseñanza*, **45**, 237-267.

- Gudmundsdottir, S. (1987). **Learning to teach social studies: Case studies of Chris and Cathy**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Handal, G. y Lauvas, P. (1987). **Promoting reflective teaching**. Milton Kynes, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.), **Teachers' work. Individulas, collegages, and contexts**. New York: Teachers College Press, 51-77.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. **Teaching and Teacher Education**, 10 (4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 80-88.
- Hargreaves, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Macmillan, R. (1992). **Balkanized secondary schools and the malaise of modernity**. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Hargreaves, A. y Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching. **Teaching and teacher education**, 7 (5/6), 491-505.
- Hashweh, M. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. **Teaching and Teacher Education**, 3 (29), 109-120.
- Head, J. Hill, F. y Maguire, M. (1996). Stress and the post graduate secondary school trainee teacher: a British case study. **Journal of Education for Teaching**, 22 (1), 71-84.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1900s. **Journal of education for teaching**, 21 (3), 317-332.
- Hill, T. (1994). Primary headteachers: the job satisfaction and future career aspirations. **Educational Research**, 36 (3), 223-235.
- Holmes Group Standards Development (1985). **Goals for educating teachers as professional: An interim report**. Draft presented at Wingspread, Racine, Wisconsin.
- Houston, W. R. (1987). Competency-based teacher education. En M.J. Dunkin (Ed.), **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. New York: Pergamon.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 11-15.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.), **Teachers' work. Individulas, collegages, and contexts**. New York: Teachers College press. 11-51.
- Jackson, P. W. (1968). **Life in classrooms**. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Johannesson, I. (1993). Professionalization of progress and expertise among teacher educators in Iceland: A bourdieuan interpretation. **Teaching and Teacher Education**, 9 (3), 269-281.
- Kagan, D. M. (1989). Research on computer programming as a cognitive activity: Implications for the study of classroom teaching. **Journal of Education for Teaching**, 15, (3), 177-189.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. **Review of Educational Research**, 60 (3), 419-469.
- Kainan, A. (1992). Themes of individualism, competition, and cooperation in teachers' stories. **Teaching and Teacher Education**, 8 (5/6), 441-450.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, 9 (5), 443-456.
- Kelmp, G.O. (1977). **Three factors of success in the world of work: implications for curriculum in higher education**. Boston: McBer and Company.

- King, M.B. (1994). Locking ourselves in: National standards for the teaching profession. **Teaching and teacher Education**, 10 (1), 95-108.
- Kremer-Hayon, L. (1990). Reflection and professional knowledge: A conceptual framework. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), **Insight into teachers' thinking and practice**. London: Teh Falmer Press, 57-71.
- Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. En M. Cole y S. Walker (Eds.), **Teaching and stress**. Milton Keynes: Open University, 27-34.
- Larson, M. (1990). In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid. En R. Torstendahl y M. Burrage (Eds.), **The formation of professional knowledge, state and strategy**. London: Sage Publications, 24-50.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. **Educational Researcher**, 19 (2), 18-25.
- Leinhardt, G., y Fienberg, J. (1989). **Integration of lesson structure and teacher's subject matter knowledge**. Pittsburg, Pennsylvania: Center for the Study of Learning.
- Leinhardt, G., y Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. **Journal of Educational Psychology**, 78 (2), 75-95.
- Leinhardt, G., y Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. **Journal of Educational Psychology**, 77 (3), 247-271.
- Lichtenstein, M., McLaughlin, W. y Knudsen, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), **The changing context of teaching**. Chicago: NSSE, 37-59.
- Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. En A. Lieberman y S.B. Sarason (Eds.), **The work of restructuring schools**. New York: Teachers College Press, 1-17.
- Little, J.W. (1992). Opening the black box of professional community. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), **The changing contexts of teaching**. Chicago: University of Chicago Press, 157-178.
- Little, J.W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. En J.W. Little, J.W. y M.W. McLaughlin (Eds.), **Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts**. New York: Teachers College Press, 137-164.
- Little, J.W., y McLaughlin, M.W. (1993). Perspectives on cultures and contexts of teaching. En J.W. Little, J.W. y M.W. McLaughlin (Eds.), **Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts**. New York: Teachers College Press, 1-9.
- Louis, K.S. (1992). Restructuring and the problem of teachers' work. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), **The changing contexts of teaching**. Chicago: University of Chicago Press, 139-156.
- LLinares, S., Sánchez, V. y García, M. (1994). Conocimiento de contenido pedagógico del profesor. Tareas y modos de representación para las fracciones. **Revista de Educación**, 304, 199-225.
- Maatsch, J.L. (1990). Linking competence to assessment tests. En S.L. Willis y S.S. Dubin. (Eds.), **Maintaining profesional competence**. San Francisco: Jossey-Bass, 95-124.
- Mahabir, H. (1993). Autobiography as a way of knowing. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard (Eds.), **Learning to teach, teaching to learn**. New York: Teachers College Press, 19-28.
- Manassero Mass, A. (1991). **Burbount y estrés en el profesorado**. Documento Policopiado. D. de Didáctica y O.E.

- Mansfield, B. y Mathews, D. (1985). **Job competence - a description for use in vocational education and training**. Bristol: Futher Education Staff College.
- Manthei, R. y Gilmore, A. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational research*, **38** (1), 3-19.
- Marcelo García, C. (1989). **Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos**. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.
- Martin, J. (1984). Toward a cognitive schemata theory of self-instruction. *Instructional Science*, **13**, 159-180.
- Martínez Bonafé, J. (1991). Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la Escuela*, **13**, 9-21.
- Martínez Bonafé, J. (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, **211**, 61-64.
- McCarty, D.J. (1989). The school district: A unique setting. En N.C. Reynolds, **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 155- 163.
- McDonald, J.P. (1992). **Teaching. Making sense of an uncertain craft**. New York: Teachers College Press.
- McNamara, D. (1992). The reform of teacher education in England and Wales: teacher competence; panacea or rhetoric?. *Journal of Education for Teaching*, **18** (3), 273-285.
- McNamara, D. (1993). Towards reestablishing the professional authority and expertise of teacher educators and teachers. *JET, International Analyses of Teacher Education*, 227-291.
- M.E.C. (1989). **Plan Marco de Investigación Educativa y Formación del Profesorado**. Madrid: MEC.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1989). **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica**. Madrid: Cincel.
- Messick, C. (1984). The psychology of educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, **21**, 215-238.
- Montero, L. (1987). **Lecturas sobre formación del profesorado**. Santiago: Tórculo.
- Moral Santaella, C. (1990). **Análisis de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura**. Granada: tesis Doctoral.
- Moral Santaella, C. (1993). Diferencias en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura. *Bordón*, **45** (2), 229-237.
- Murphy, J. (1991). **Restructuring school**. New York: Teachers College Press.
- Nace, D. y Fawns, R. (1993). Teachers' working knowledge and training: The Australian agenda for reform of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, **19** (2), 159-173.
- NCVQ (1986). **The National Council for Vocational Qualifications: Its purposes and its aims**. London: NCVQ.
- NCVQ (1991). **Criteria for national Vocational Qualifications**. London: NCVQ.
- Nias, J. (1995). Postmodernity and teachers' work and culture. *Teaching and teacher Education*, **11** (3), 307-312.
- Nisbett, R.E. y Ross, L. (1980). **Human inferences: strategies and shortcomings of social judgement**. Englewood Cliffs, NJ: Printice Hall.
- Norris, N. (1993). Evaluations, economics and performance indicators. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 31-39.
- Nucci, L. (1989). Knowledge of the learner: The development of children's concepts of self, morality, and societal convention. En M.C. Reynolds (Ed.), **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 117-129.

- O'Hanlon, C. (1996). **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press.
- Pearson, L.C. (1995). The prediction of teacher autonomy from a set of work-related and attitudinal variables. *Journal of Research and Development in Education*, **28** (2), 79-85.
- Peña Calvo, J.V. (1993). Crisis y contradicciones en la profesión docente. *Aula abierta*, **62**, 29-62.
- Pereyra, M.A. (1988). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, **161**, 12-16.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Ed.), **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 128-148.
- Pérez Gómez, A. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y Sociedad*, **8**, 59-72.
- Perkins, D. N., Simmons, R., Tishman, S. (1989). **Teaching cognitive and metacognitive strategies**. San Francisco, California: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Popkewitz, T. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching and Teacher Education*, **10** (1), 1-14.
- Pring, R. (1993). **Is teaching a profession?** Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Punch, K.F. y Tuetteman, E. (1996). Reducing teacher stress: the effects of support in the work environment. *Research in Education*, **56**, 27-38.
- Reid, I. (1994). The Reform: Change or transformation of initial teacher training?. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3-11.
- Reynolds, M.C. (1989). **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press.
- Richards, J. (1996). Redefining, reconstructing and reflecting on the group process. C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 103-118.
- Ringstaff, C. (1987). **Teacher misassignment: The influence of subject matter knowledge on teacher planning and instruction**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Rosenholtz, S. (1989). **Teachers' workplace: The social organization of schools**. New York: Logman.
- Rudduck, J. (1991). The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education. *British Educational Research Journal*, **17**, 319-331.
- Sánchez Salor, S. (1993). El «malestar docente» a examen: indicadores y consecuencias del mismo en el profesorado asturiano de enseñanzas medias. *Aula Abierta*, **62**, 75-88.
- Scott, D. (1996). Ethnography and education. En D. Scott y R. Usher (Eds.), **Understanding educational research**. London: Routledge, 143-158.
- Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1987). **Guiones, planes, metas y entendimiento**. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1983). **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, **15** (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, **57** (1), 1-22.
- Smith, D. C. y Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, **5** (1), 1-20.



- Smith, M. y Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. **Teaching and Teacher education**, 8 (1), 31-46
- Spencer, L.M. (1979). **Identifying, measuring and training soft skill competencies which predict performance in professional, managerial, and human service jobs**. Boston: McBer and Company.
- Taylor, W. (1990). **Which way now?. The prospects for teacher education**. Standing Conference for the Education and Training of Teachers in the Public Sector. November.
- Tedesco, J.C. (1995). **El nuevo pacto educativo**. Madrid: Alanda-Anaya.
- Tymms, P.B. y Fitz-Gibbon, C.T. (1995). Students at the front: using performance indicators for professional development. **Educational Research**, 37 (2), 107-122.
- Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En D. Scott y R. Usher (Eds.), **Understanding educational research**. London: Routledge, 9-33.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. **Action in Teacher Education**, 1 (14), 18-25.
- Villar, L.M. (1983). Revisión de investigaciones empíricas sobre «Formación del Profesorado» en España. **Revista de Investigación Educativa**, I (2), 280-302.
- Villar, L.M. (1990). **El profesor como profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal**. Granada: I.C.E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Whitford, B.L. y Gaus, D.M. (1995). With a little help from their friends: Teachers making change at wheeler school. En A. Lieberman y S.B. Sarason (Eds.), **The work of restructuring schools**. New York: Teachers College Press, 18-43.
- Wilson, J. (1989). Professional fitness: wisdom or witch-hunt?. **Westminster Studies in Education**, 12, 83-89.
- Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell, 104-121.
- Wilson, S.M. y Winwburg, S.S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. **Teachers College Record**, 89, 525-539.
- Wood, R. y Power, C. (1987). Aspects of the competence-performance distinction: Educational, psychological and measurement issues. **Journal of Curriculum Studies**, 19 (5), 409-424.
- Woods, P. (1994). The conditions for teacher development. En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity**. New York: Teachers College Press, 83-101.
- Woods, P. (1996). **Researching the art of teaching. Ethnography for educational use**. London: Routledge.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), **Currents of reform in preservice teacher education**. New York: Teachers College Press, 199-214.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. (1996). **Reflective teaching. An introduction**. New Jersey: LEA.
- Zubieta Irún, J.C. y Susinos Rada, T. (1992). Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes. **Aula Abierta**, 60, 91-128.
- Zubieta Irún, J.C. y Susinos Rada, T. (1994). La imagen social del oficio docente. **Aula Abierta**, 63, 33-56.

## CAPITULO III

### LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

#### 4. ESTRUCTURA PARA APOYAR UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

- 4.1 - El papel del Centro escolar.
- 4.2 - El papel de la Universidad.
- 4.3 - El practicum.

#### 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

- 5.1 - Cuestiones básicas sobre la evaluación del profesor en su período de formación inicial.
- 5.2 - Acreditación.
- 5.3 - Evaluación de competencias.
- 5.4 - Evaluación de los procesos cognitivos.

### CAPITULO III: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

#### 1. PLANTEAMIENTOS ACTUALES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

- 1.1 - Una breve revisión histórica.
- 1.2 - El actual modelo de formación del profesorado: formación de profesores de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional.
- 1.3 - La evolución de la formación inicial del profesorado: El profesor como un práctico reflexivo.
- 1.4 - Desde la práctica reflexiva en la formación inicial hasta el desarrollo profesional del profesor.
- 1.5 - Revisión de algunos programas de formación inicial del profesorado basados en la reflexión.

#### 2. CONSTRUYENDO UN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

- 2.1 - Teoría, teorización y reflexión en la formación inicial del profesor.
- 2.2 - El contenido de los cursos de formación inicial del profesor.
- 2.3 - Haciendo explícitas las teorías personales de los estudiantes que se forman para ser profesores.
- 2.4 - Importancia de la teoría personal para la construcción del conocimiento profesional del profesor.

#### 3. APRENDIZAJE PROFESIONAL DESDE UNA PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN LA REFLEXIÓN Y LA INDAGACIÓN

- 3.1 - El aprendizaje profesional. Principios y modelos.
- 3.2 - Desarrollo de la estructura cognitiva a través de la reflexión.
- 3.3 - Resolución de problemas.
- 3.4 - Pensamiento crítico y creativo.
- 3.5 - La investigación: Herramienta básica para la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza.
- 3.6 - Constructivismo.

## 1. PLANTEAMIENTOS ACTUALES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESOR

Parece ser una cuestión generalizada el desencanto que provoca apreciar con detenimiento el tipo de formación que reciben los estudiantes que se forman para llegar a ser profesionales de la enseñanza en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o en las Facultades de Educación. Es interesante destacar el estancamiento que parece confirmarse en la mayoría de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, estancamiento que se traduce en la utilización de modelos tradicionales de formación basados en la transmisión de contenidos y faltos del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Estas son las críticas más sobresalientes que las investigaciones recientes sobre los programas de formación del profesorado parecen destacar (Reid, 1994; Griffiths, 1994). En fechas anteriores la obra de Gimeno (1986), insistía en la necesidad de producir un cambio en la formación del profesorado destacando el tema de replantearse aspectos tan triviales como la estructura de la educación del profesor, el contenido del currículum y el tipo de experiencias instruccionales que se llevan a cabo durante el período de prácticas.

Aunque como ya destacaba Pérez Gómez (1986), existe un voluminoso cuerpo de investigación sobre la esterilidad de una formación estrictamente teórica del profesor, cuando se conoce que su actuación en el aula se rige por un pensamiento práctico generado a partir de su experiencia, se sigue manteniendo un tipo de formación tradicional. Aunque los planteamientos teóricos nos hablan de un cambio social y educativo, la formación inicial del profesorado permanece estática para hacer frente a las nuevas exigencias y cambios. La necesidad de un replanteamiento de la formación del profesorado es urgente para contrarrestar la acentuada tendencia en nuestra sociedad actual a desprestigiar la profesión docente (Tom y Valli, 1990; Reid, 1994). Ortega (1988) y Forner (1993), observan que los estudiantes de magisterio provienen de familias modestas que desean estudios mediocres, con una falta de expectativas laborales. Esto lleva a un desprestigio de la imagen social de la profesión de la enseñanza (MasJuan, 1988). Para acabar con esta visión negativa de la profesión docente, la preparación y el currículum de la carrera docente deben ser lo suficientemente interesante como para estimular a los estudiantes a afrontar su formación desde otros planteamientos que no sean los meramente tradicionales de promoción de destrezas técnicas. Los programas de formación del profesorado deben estar más abiertos a promover la adquisición de habilidades en los estudiantes acordes con las exigencias de la sociedad actual, que ayuden a desafiar la visión pesimista en la que ha degenerado la profesión de la enseñanza.

Furio, Gil, Pessoa y Salcedo (1992), consideran que los estudiantes de magisterio se encuentran con un curso semejante y con una estructura parecida a aquellos realizados en BUP (secundaria) y COU. Las materias avanzan separadamente en compartimientos separados y estancos totalmente desconexados, los espacios y los tiempos están marcados por problemas de infraestructura y burocracia. Pérez Gómez (1990), destaca que se ha planteado una reforma de la educación bajo la propuesta de la LOGSE (MEC, 1990), pero todavía la formación inicial de los profesores de infantil y primaria sigue recluida a un nivel de diplomatura, donde se sitúan las carreras intermedias que no son consideradas autónomas profesionalmente sino dependientes de profesionales superiores, que acceden al conocimiento, explican los fenómenos y derivan normas de intervención que los alumnos para profesor se encargaran de aplicar cuando trabajen. Esto conlleva inevitablemente un claro proceso de deterioro de la profesión docente, promovida por una escuela de Magisterio que nada tiene que ver con la investigación educativa, ni con la innovación curricular, ni con el perfeccionamiento del profesorado, que olvida como se adquiere, configurar y usa el conocimiento del profesor.

Por tanto hay que dejar a un lado los programas de formación redundantes, faltos de desafío, faltos de un desarrollo de pensamiento crítico en los alumnos, y establecer cursos de formación del profesorado basados en el conocimiento generado por la investigación, los cuales proporcionan un fundamento para producir un cambio en el contenido y en la estructura de los programas de educación del profesor. Aunque estos planteamientos existen, como señalan Gutiérrez y Rodríguez (1989), el plan de estudios de tres años de duración para formar a profesores como profesionales reflexivos orientados a la indagación es insuficiente, por ello establecen un modelo de formación basado en el paradigma de pensamiento del profesor, en el modelo de investigación acción, y en la búsqueda de la unión de la teoría con la práctica. Habría que acabar, según Santos Guerra (1993), con el procedimiento por el que se «fabrican los profesores», procedimiento que consiste fundamentalmente en que a partir de cursos teóricos se sigue un período de prácticas, generalmente consistentes en la observación de un aula, para acabar aceptando el modelo socialmente reconocido. Después de una oposición que tienen poco que ver con lo estudiado, y no con la realidad, se sitúa al profesor delante de una clase casi siempre numerosa. Este modelo situado en una perspectiva técnica, que considera la didáctica como un ciencia de aplicación, debe ser modificado por una perspectiva práctica que considera la didáctica como una ciencia de indagación. Con ello, se conseguiría probablemente acabar con el distanciamiento existente entre la formación que se imparte en magisterio y la realidad del aula (Villar y Marcelo 1987).

Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992), Benedito (1997) y Marcelo (1997), destacan críticamente la situación en la que se encuentra la formación inicial de los profesores de secundaria a través del CAP. Consideran que la configuración actual de los Cursos de Aptitud Pedagógica posee una pobreza cuantitativa y cualitativa en su currículum. En este capítulo establecemos algunos puntos de referencia para producir un cambio en los programas de formación del profesorado. Los principios básicos que sirven de referencia para dar forma este libro son los de promover una enseñanza más reflexiva, basada en la investigación y en el desarrollo de un profesor autónomo en la toma de decisiones. Por eso, el capítulo se construye intentando delimitar algunos campos que pueden ser interesantes para la construcción de programas de formación del profesorado basados en la promoción de procesos reflexivos. Los apartados que se desarrollan en el capítulo recogen una serie de temas que han sido sintetizados a lo largo de una revisión de literatura y que pueden resumirse en:

- a) Existen una serie de atributos cognitivos que deben ser propiciados y estimulados para que sean desarrollados en los alumnos que se forman para llegar a ser profesores.
- b) Existen una serie de principios básicos relativos al currículum de la educación del profesor que deben ser tenidos en cuenta para estimular el desarrollo de esquemas cognitivos.
- c) Existe una nueva forma de concebir la estructura y organización de las instituciones de formación de profesores y la escuela misma, para introducir un cambio en la formación del profesorado.
- d) Existen una serie de estrategias de investigación y reflexión que deberían ser desarrolladas en los programas de formación del profesorado como una alternativa válida a los modelos y estrategias tradicionales.

### 1.1 Una breve revisión histórica.

Los parámetros para encasillar o determinar qué significa la educación del profesor basados en la investigación y en la reflexión empiezan a delimitarse claramente a través del trabajo de Schön (1983), convirtiéndose en la actualidad en lo que comúnmente se llama enseñanza reflexi-

va (Zeichner, 1996). Aunque siempre ha existido un cierto interés acerca del tema de la reflexión en la educación del profesor, como podemos apreciar a través del trabajo de Dewey (1933), en la década de los 80 y los 90, se aprecia un renovado y destacado interés por este tema. Durante la última década el eslogan de «enseñanza reflexiva» y la «investigación acción» han sido lemas para los profesores, los educadores de profesores y los investigadores educativos de todo el mundo (Zeichner y Tabachnick, 1991). Algunos autores consideran que este lema es una reacción en contra del intento de los políticos de distintos países de centralizar la educación y controlar las escuelas y las instituciones dedicadas a la formación de profesores (Popkewitz, 1993). Desde una perspectiva centralizadora, el control se ejerce propiciando un tipo de formación de profesores que destaca las habilidades técnicas. El profesor que se forma desde la línea centralizadora se dedica sencillamente a llevar a cabo la visión de otros que le indican cómo debe actuar y acepta las premisas y suposiciones de la reforma educativa como un participante pasivo. De acuerdo con esta perspectiva, los profesores son considerados consumidores del conocimiento curricular pero no son concebidos como miembros activos de la sociedad, que deben ser hábiles en la creación y crítica del conocimiento educativo.

El principio básico del movimiento de práctica reflexiva implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular los propósitos y fines de su trabajo, así como jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela. La reflexión también significa reconocer que la generación del conocimiento acerca de la enseñanza no es exclusivo de los colegas de la universidad y de los centros de desarrollo e investigación, sino que se reconoce que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir a codificar el conocimiento base para la enseñanza (Cochran-Smith y Lytle, 1993; Grimmatt, MacKinnon, Erickson, y Riecken, 1990).

Por motivos relacionados al interés por descentralizar el poder o por motivos relativos a promover un tipo de rol distinto en la formación del profesorado, es cierto que, como destacan Zeichner y Tabachnick (1991), no existe un educador de profesores que no esté interesado en estimular procesos que lleven a los alumnos a ser reflexivos. Aunque esta declaración habría que situarla en el contexto americano, también está presente en el contexto español. El nuevo modelo de profesor que propone la LOGSE es un profesor reflexivo, investigador y crítico, que debe ser capaz de tomar decisiones por sí solo. Estas declaraciones están vigentes en todos los ámbitos educativos y existe un gran interés a nivel internacional y nacional sobre la promoción de una educación del profesor reflexiva, indagadora y crítica, pero existe a la vez una tendencia clara a seguir utilizando el modelo de formación del profesor basado en la transmisión de soluciones (Zeichner, 1994). Así, el profesor sigue siendo considerado un mero implementador pasivo de ideas concebidas por otros (Fullan, 1991). La explicación a este hecho contradictorio puede ser debida a los siguientes motivos: existen una diversidad de formas de entender la reflexión que hace que se produzca una gran desorientación a la hora de llevar a cabo una práctica reflexiva, y existe una estructura y organización institucional que impide que se desarrolle un tipo de formación indagadora y reflexiva.

El que no exista una definición clara del concepto «reflexión», crea una gran incertidumbre debido a que no se tienen puntos de referencia claros en los que fundamentar y provocar un compromiso educacional y político, que permita crear la infraestructura básica para el desarrollo de programas de formación del profesorado basados en la reflexión. Si alguna institución dedicada a la formación del profesorado decide hacer la enseñanza reflexiva el elemento básico de su programa de formación, debe plantearse que es un proceso social que implica a todos los miembros de la institución y no sólo a unos cuantos. Para implantar un programa de formación basado

en la reflexión, todos los individuos de la institución necesitan desarrollar unos propósitos para la promoción de la reflexión que sean compartidos por todos, y articular los esfuerzos de enseñanza reflexiva entre todos los miembros. Este proceso social y organizativo es un proceso mucho más complicado que dar a los miembros de la institución una información acerca de la naturaleza de la enseñanza reflexiva, y esperar que la lleven a cabo en sus cursos (Valli, 1992a; Tom, 1992).

## 1.2 El actual modelo de formación del profesorado: formación de profesores de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional

A pesar de que actualmente se entienda la formación del profesorado como un proceso dirigido a formar profesionales críticos y reflexivos como señalan Marcelo (1989; 1994), al igual que Villar (1990), De Vicente (1993), Gimeno y Pérez (1993), y a pesar de que se están implantando nuevos Planes de Estudio para la formación inicial del profesorado en las Facultades de Educación, según Morgestern (1994), aún se mantiene la estructura y organización institucional que en 1971 que se planteó bajo la dictadura de Franco. Aunque existen grandes esperanzas para conceptualizar la formación del profesorado bajo los planteamientos de los autores que acabo de citar, hay que decir que todavía está presente la necesidad de una reforma de la educación del profesorado, aunque sea planteada como uno de los objetivos fundamentales de la Logse. En el título cuarto relativo a la calidad de la enseñanza, la Logse destaca con elemento esencial la mejora de la calificación y la formación del profesorado, destacando especialmente los aspectos dirigidos a la formación permanente. Para ello la ley establece que:

1º La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de calificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

2º La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas.

3º Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán la diversidad y gratuidad de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Parece ser una cuestión generalizada que el modelo de formación del profesorado que actualmente está vigente es el modelo de desarrollo de competencias (Tom, 1992). Este movimiento tuvo su apogeo en los años 60 y 70, teniendo como fundamento la investigación sobre enseñanza efectiva (Doyle, 1990). Para Valli (1992), el modelo de desarrollo de competencias tiene como punto de partida el responder a la pregunta de cómo se consigue llegar a ser un buen profesor. Con el propósito de conseguir alcanzar una visión coherente y compartida de lo que significa la «buena enseñanza», los políticos educativos crean un currículum de la educación del profesor estandarizado y apoyado en una serie de suposiciones y asunciones que no tienen en la mayoría de los casos un fundamento científico. Esta forma asumida y estandarizada de preparar a los profesores está siendo actualmente muy criticada. Un ejemplo de esta crítica la podemos encontrar en la obra de Lanier y Little (1986), en donde se utiliza el término «técnico» para caracterizar el tipo de currículum estático que desde décadas pasadas es utilizado para educar a los profesores en las instituciones dedicadas a su formación. Los programas de formación del profesor se basan en un currículum

estático nada flexible y nada sensible a los intereses y expectativas de los sujetos que lo reciben. Goodlad (1990), cree que los programas de educación del profesorado fracasan porque el currículum no abarca la realidad práctica de la enseñanza o el trabajo cotidiano del profesor. Los programas están cargados de temas y orientaciones conceptuales, sin embargo están faltos de promover y estimular la búsqueda del bagaje de conocimientos de los alumnos y estimular su teoría personal acerca de la enseñanza.

Actualmente parece ser que se ha llegado a un acuerdo por establecer y concebir «la buena enseñanza» dentro de una orientación reflexiva, una orientación que enfatiza los procesos de generación del conocimiento, la disposición y las habilidades analíticas necesarias para realizar decisiones sobre los fenómenos educativos que se suceden en la realidad de la enseñanza (Scott Nelson, y Hammerman, 1996). El apogeo de esta orientación se debe a una combinación de factores que podríamos resumir en los siguientes: 1) Las limitaciones percibidas respecto a la investigación proceso-producto, 2) El fuerte avance de la psicología cognitiva, 3) La legitimación de la investigación etnográfica, y 4) El reconocimiento de la profesionalización del docente.

#### 1) Limitaciones de la investigación proceso-producto

La investigación de Doyle (1990), habla de una ruptura consensuada sobre la «racionalidad técnica», base del paradigma proceso-producto, para alcanzar un modelo apropiado de preparación del profesor. La investigación sobre proceso producto ha fracasado en la búsqueda y generación de un contenido sustancial y significativo que pueda servir para guiar la preparación de los profesores. Incluso, como señalan algunos autores como Richardson, (1990) y Tom y Valli, (1990), el paradigma de investigación proceso-producto ha sido seriamente cuestionado como un camino correcto para explicar y guiar la enseñanza. La fragmentación del conocimiento en pequeños elementos que implica el establecimiento de metas independientes, hace que la investigación proceso-producto sea considerada una aproximación poco sensible para explicar el mundo real de trabajo del profesorado. Este fracaso explica el renovado interés por el trabajo de Dewey (1933), con su noción de «práctica reflexiva» y el concepto de Schön (1983), de «práctico reflexivo», términos que enfatizan lo incierto, lo artístico y lo inespecífico que son imágenes más útiles para acercarse a lo que hoy se define como «buena enseñanza» (Valli, 1992).

#### 2) El fuerte avance de la psicología cognitiva

Otro factor esencial que explica el interés por la reflexión es el incremento del dominio de la psicología cognitiva frente a la conductual. Focalizándose sobre el pensamiento más que sobre la conducta observable, los psicólogos cognitivos buscan describir y explicar los procesos mentales en los que descansan las actividades complejas. Cuando los psicólogos cognitivos estudian la enseñanza se hacen preguntas del tipo: ¿cómo planifican los profesores expertos?, ¿qué procesos cognitivos siguen para llevar a cabo una secuencia de estructuras de actividad específica?, ¿cuáles son las diferencias respecto a las formas de pensamiento de los profesores expertos y los profesores principiantes?, etc. Así, los fundamentos de la psicología cognitiva han proporcionado una base muy fructífera para explorar el pensamiento del profesor, la resolución de problemas y la reflexividad. Marcelo (1987, 1989), revisa una amplia relación de estudios sobre los procesos de pensamiento del profesor, para intentar alcanzar una mayor comprensión de cómo piensan y actúan los profesores que permita realizar un proceso de unión de la teoría con la práctica.

#### 3) La legitimación de la investigación etnográfica

El apogeo de la investigación etnográfica, contribuye también al desarrollo de la enseñanza reflexiva. Debido a que las orientaciones de la investigación etnográfica enfatizan la dependencia del contexto de los descubrimientos de la investigación y la importancia de atender al significado que dan a los hechos investigados los sujetos implicados en el proceso desde su ambiente, se considera que la etnografía y la investigación acción son unas buenas estrategias para formar a los

futuros profesores en el examen y mejora de su actuación en clase (Elliott, 1993). Además, con este tipo de investigación se consigue alcanzar una visión holística de los hechos, visión que es valorada por los educadores de profesores cuando pretenden conseguir que el alumno se implique en la búsqueda de su teoría personal acerca de la enseñanza (Davies, 1993). Así, los programas de formación del profesorado reflexivos deben tener como meta entrenar en metodologías naturalistas y etnográficas a los alumnos que se forman para llegar a ser profesores.

#### 4) La profesionalización del docente

El interés por conseguir una profesionalización del docente ha hecho que se estimule y propicie un tipo de educación del profesor basada en la reflexión. Los lemas que han provocado la utilización de una formación del profesorado basada en la promoción de procesos reflexivos son los de autonomía, renovación personal y dirección personal, en contra de lemas tales como la ejecución de un currículum designado y concebido por otros (Rudduck, 1988). Los profesores deben estar preparados para emplearse en un diálogo acerca de los objetivos de la educación y de las metas concretas de la escuela que está inmersa en un contexto particular, social y políticamente determinado. Dentro de este contexto complejo los profesores deberán actuar siendo conscientes de que poseen una responsabilidad social. Por lo tanto, deben ser formados y preparados en la resolución de problemas educacionales complejos, en la toma de decisiones, y en la reflexión «en» y «sobre» la acción mediante la colaboración con sus colegas (Schön, 1983, 1987). Si a los futuros profesores se les forma exclusivamente en la transferencia de los descubrimientos de la investigación y los principios teóricos asumidos por la tradición, no estarán nunca preparados para este tipo de práctica que la sociedad actual demanda (Eraut, 1994).

Aunque como hemos señalado, existen una serie de elementos que están promoviendo una nueva forma de entender la formación inicial, todavía queda mucho por hacer como se puede apreciar en los planteamientos actuales que ahora dominan la formación inicial de los profesores desde la educación infantil a la secundaria.

#### - La formación de profesores de Educación Infantil y Primaria

La formación de los profesores de infantil y de primaria se realiza en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o en las Facultades de Educación, y su duración es de tres años. Los nuevos Planes de Estudio proporcionan distintas especialidades, que en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada son las siguientes: Maestro de Audición y Lenguaje, Maestro de Educación Especial, Maestro de Educación Musical, Maestro de Educación Física, Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Maestro de Lengua Extranjera (Resolución de 28 de julio de 1994; Real Decreto 1440/1991).

Las Escuelas de Magisterio poseen poco prestigio académico (Valli, 1992a), debido a que generalmente los materiales de estudio se reducen a un libro de texto, a la toma de apuntes, aunque también se intenta introducir el estudio científico y el trabajo de biblioteca y laboratorio. Aunque la aportación de Gimeno y Fernández Pérez (1980) es anterior, otro análisis más reciente como el de García Suárez (1988), destaca que el modelo típico de enseñanza en la formación de los profesores consiste en lecciones expositivas que guardan una limitada conexión con la realidad. Las prácticas docentes, hasta hace poco tiempo, eran percibidas como una formalidad burocrática que había que cumplir para obtener el título de maestro. No es el caso actual de la Facultad de Educación de Granada, que plantea un proyecto de prácticas para los estudiantes de Magisterio fundamentado en la búsqueda de la unión de la teoría con la práctica, y en la búsqueda de la participación activa, indagadora y reflexiva del alumno en prácticas (Practicum de los Estudiantes de Magisterio, 1995).

Cuadro Nº 10: Plan de estudios para la especialidad "Audición y Lenguaje".		
<b>Duración mínima</b> 3 años		
<b>Perfil Formativo</b>		
Proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en la especialidad de audición y Lenguaje.		
<b>Opciones Profesionales (a título orientativo)</b>	Maestro Educador de adultos. Animador socio-cultural. Monitor	Agente de desarrollo comunitario. Maestro de escuela de verano
<b>Comunes</b>		<b>De la Especialidad</b>
<b>Contenidos Básicos</b>	-Bases psico-pedagógicas de las educación especial	- Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje.
	-Didáctica general	- Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje.
	-Organización del centro escolar	- Desarrollo de habilidades lingüísticas.
	-Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar	- Lingüística.
	- Sociología de la educación	- Psicopatología de la educación y del lenguaje.
	-Teorías e instituciones contemporáneas de educación	- Sist. Alternativos comunic.
- Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	- Tratam. Educ. Transt. de la audición y del Lenguaje.	- Tratam. Educ. Transt. de la lengua oral y escrita.
- Practicum.		
1º Curso		
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	<b>Créditos</b>
Didáctica General	T	8cr (6t+2p)
Psicología de la Educación y del desarrollo en la edad escolar	T	8cr (6t+2p)
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental	T	9cr (6t+3p)
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica	T	6cr (4t+2p)
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual	T	6cr (4t+2p)
Expresión plástica y su Didáctica	T	2cr (1t+1p)
Expresión Musical y su Didáctica	T	2cr (1t+1p)
Trastornos de conducta y personalidad	T	6cr (4t+2p)
2º Curso		
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	<b>Créditos</b>
Bases Pedagógicas de la Educación Especial	T	4cr (3t+1p)
Bases Psicológicas de la Educación Especial	T	4cr (3t+1p)
Organización del centro Escolar	T	4cr (3t+1p)
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva	T	6cr (4t+2p)
Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales	T	4cr (3t+1p)
Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita	T	9cr (6t+3p)
Educación lingüística en alumnos con necesidades educativas especiales	B	4cr (3t+1p)
3º Curso		
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	<b>Créditos</b>
Sociología de la educación	T	4cr (3t+0p)
Teoría e instituciones contemporáneas de educación	T	4cr (3t+0p)
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	T	4cr (3t+1p)
Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial	T	6cr (4t+2p)
Enseñanza de las matemáticas para alumnos con necesidades educativas especiales	B	4cr (3t+1p)
Investigación educativa en el aula	B	4cr (3t+1p)
El alumno deberá cursar 31 créditos de entre las asignaturas optativas previstas en el Plan de estudios y 19 de Libre Configuración, así como 32 créditos de Prácticas de Enseñanza		

La entrada de los estudiantes de las escuelas universitarias de formación del profesorado, es un problema descuidado, pero desde el punto de vista de la Morgestern (1994), es decisivo. Para acceder a Magisterio no existe un examen específico de admisión que evalúe los antecedentes intelectuales o un perfil determinado. Por el contrario tenemos el examen de selectividad que es obligatorio para todos los estudiantes universitarios. Parece existir una suposición implícita de que todos aquellos que han terminado el bachillerato y han superado el examen de selectividad pueden convertirse en maestros, independientemente de sus características personales, motivaciones, o de las ideas distorsionadas que puedan tener acerca del proceso de la educación. En la actualidad, solamente existen un número limitado de plazas para especialidades como por ejemplo «Maestro de Educación Física», a las que se accede según la nota media de la selectividad.

En el cuadro Nº 10 se expone el plan de estudios para la especialidad de Maestro especialidad "Audición y Lenguaje", como ejemplo que muestra las características esenciales que conforman el curriculum de la formación de los profesores de educación infantil y primaria.

#### - La formación de profesores de educación secundaria y de formación profesional.

Para ser profesor de Secundaria se requiere un nivel de Licenciatura así como la superación de un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). La Logse (1990), establece en los artículos 24.2, 28 y 33.1, la exigencia de estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, obtenido mediante la realización de un curso de calificación pedagógica, para impartir las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la formación profesional específica. En la disposición adicional undécima la Ley plantea idéntica exigencia para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, y en la disposición adicional cuarta exceptúa de esta exigencia a los maestros y a los licenciados en pedagogía. Asimismo establece, en el mencionado artículo 24.2, que el curso de calificación pedagógica conducente a la obtención del título profesional de especialización didáctica, tendrá una duración mínima de un año académico e incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes.

En el Real Decreto 1692/1995 del 20 de octubre (BOE, 1995), se establecen los estudios para alcanzar el título de especialización didáctica, que no será inferior a 60 créditos ni superior a 75, y no inferior a un curso académico. Las enseñanzas teórico-prácticas se componen de:

- El bloque de enseñanzas teórico-prácticas estará formado por materias obligatorias y por materias optativas. Las materias obligatorias serán generales, es decir, comunes a todos los alumnos que realicen el curso de calificación pedagógica, y específicas, es decir, propias de la especialidad elegida para la realización de cursos.

- Las materias obligatorias generales versarán sobre los aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos relevantes para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria.

- las materias obligatorias específicas versarán sobre los aspectos didácticos de la enseñanza de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a las especialidades del curso de calificación pedagógica cuya relación es la siguiente:

- Ciencias de la Naturaleza (Biología y Geología: Física y Química).
- Educación Física
- Educación Plástica y Visual (Dibujo)
- Filosofía
- Lengua Castellana y Literatura

- Lenguas Clásicas (Latín y Griego)
- Lenguas Extranjeras (Alemán, Francés, Inglés, Italiano, Portugués)
- Lengua propia de la Comunidad Autónoma y Literatura
- Matemáticas
- Música
- Psicología y Pedagogía
- Tecnología
- Economía y Tecnologías de Administración y Gestión
- Tecnología: Tecnología Industriales
- Tecnología: Tecnología de Servicios.

- Las materias optativas, cuyo objeto será completar la formación en los contenidos científicos y técnicos de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a la especialidad elegida para realizar el curso de calificación pedagógica, no podrán superar el 20 por 100 del total de la carga lectiva del bloque de enseñanzas teórico-prácticas.

- El bloque de enseñanzas teórico-prácticas tendrá una carga lectiva mínima de 40 créditos e incluirá, en cualquier caso, los núcleos formativos siguientes:

- Diseño y desarrollo del currículo. Organización escolar.
- Psicología del desarrollo y de la educación.
- Sociología de la educación. Teoría e instituciones contemporáneas de educación.
- Atención a la diversidad. Alumnos con necesidades educativas especiales. Tutoría y orientación educativa.

La formación de los profesores de enseñanza secundaria aún es más deficiente que la de los profesores de infantil y primaria, en el sentido de que la formación pedagógica o didáctica se ve reducida a un curso de un año (CAP), impartido en los ICES o Institutos de Ciencias de la Educación de cada Universidad. Para Benedito (1997), la supervivencia del CAP casi parece milagrosa, pues considera que desde hace mucho tiempo se ha admitido su poca efectividad, desde los estudiantes, las Universidades, los Sindicatos y la propia Administración.

El curso de cualificación pedagógica para el profesorado técnico de formación profesional, según el Real decreto del BOE de 9 de noviembre de 1995 (Real Decreto 1692/1995), indica que de acuerdo con lo establecido en el artículo 33.1 de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, los planes de estudio del curso de cualificación pedagógica para las especialidades correspondientes al profesorado técnico de formación profesional deberán incluir, en todo caso, un bloque de enseñanzas teórico-prácticas y un bloque de enseñanzas de práctica docente.

### 1.3 La evolución de la formación inicial del profesorado: El profesor como un práctico reflexivo

El término reflexión ha comenzado a ser un eslogan alrededor del cual los educadores de profesor de todo el mundo plantean la reforma de la educación del profesor, y existe un esfuerzo generalizado para hacer la indagación reflexiva el componente central de la reforma de los programas de educación del profesorado (Zeichner, 1992). Así, últimamente, es difícil leer algún artículo acerca de la enseñanza y la formación del profesorado que no trate el tema de la reflexión. Además, la mayoría de los programas de formación del profesorado que están vigentes en la

actualidad, aunque haya que nombrar programas de formación del profesorado extranjeros: ATTEP (Applegate y Shaklee, 1992), PROTEACH (Ross, Johnson y Smith, 1992), etc., incluyen como meta principal la preparación de profesores reflexivos.

Sin embargo, esto no ha sido siempre así, ha habido otros momentos en los que la formación del profesorado se ha entendido bajo premisas distintas a la promoción de procesos reflexivos en los alumnos que se forman para ser profesores. A lo largo del tiempo, se han sucedido distintos paradigmas de investigación que han ido marcando la pauta a la hora de determinar el tipo de profesor que se pretendía formar y los principios básicos en los que giraban los programas de formación del profesorado. Así, según ha ido evolucionando la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, también se ha evolucionado a la hora de entender la formación del profesorado. Seguidamente veremos los paradigmas de investigación que han precedido a la orientación reflexiva, comprobando cuáles han sido las premisas básicas que han dado lugar a la aparición de la aproximación basada en la promoción de procesos reflexivos en los estudiantes que se forman para ser profesionales dedicados a la enseñanza. A continuación, pasamos a destacar los principios básicos que fundamentan dos paradigmas de investigación que han precedido a la orientación basada en la promoción de procesos reflexivos para la formación del profesorado.

#### 1) La educación del profesor basada en el desarrollo de competencias.

En los programas de educación del profesor basados en la competencia se parte del supuesto de que existen una serie de conductas que llevan a alcanzar una serie de resultados efectivos. Un ejemplo típico de este tipo de paradigma es el que se llamó «instrucción directa». Este tipo de instrucción se compone de una serie de conductas que los estudiantes que se forman para ser profesores deberían demostrar antes de enfrentarse a la enseñanza (Roshenshine, 1986; Roshenshine y Stevens, 1984; Anderson, Evertson y Brophy, 1982). Las conductas efectivas son identificadas por los investigadores mediante una asociación de estas conductas con el logro de los estudiantes en test estandarizados, bajo un modelo de investigación proceso-producto.

Sin embargo, como destaca Richardson (1990), las críticas a este paradigma surgieron rápidamente ya que en los mismos años 70 se alzaban voces preguntándose acerca de cuál es la naturaleza de la competencia para la enseñanza. Con esta pregunta se planteaba la problemática relativa a que si no se conoce exactamente cual es esta competencia para la enseñanza no se podrá enseñar, medir o verificar. Otra crítica, también destacada por Richardson (1990), es la relativa a la sobrevaloración de los aspectos mecanicista de este paradigma, pues el estudiante para profesor debe ir alcanzando habilidades y cuando llegue el momento debería saber utilizarlas correctamente para obtener buenos resultados en los alumnos. Desde esta visión mecanicista falta un proceso metacognitivo que de forma consciente o inconsciente todo alumno debe ir realizando a lo largo de su formación y de su contacto con la enseñanza (Ross, 1990).

Las críticas realizadas a este modelo de formación dieron lugar a un modelo de formación del profesorado basado en la imagen de que el profesor es un tomador de decisiones (Clark y Peterson, 1986). Sin embargo, aunque las críticas realizadas sobre este modelo han sido profundas, como señala Houston (1987), existe todavía un número muy elevado de centros que mantienen programas de formación del profesorado basados en la competencia, y podríamos decir que en el caso de la formación del profesorado que se lleva a cabo en España, este modelo basado en la competencia es el que prima en los programas de formación del profesorado (De Vicente, Moral y Pérez, 1993).

## 2) El profesor como un tomador de decisiones

La aplicación de la psicología cognitiva al estudio del pensamiento del profesor, ha hecho que se desarrollen distintas metáforas, las cuales dan una visión particular del papel del profesor en el complicado mundo de la enseñanza. Las metáforas encontradas consideran al profesor como un procesador de información (Clark, 1978; Marland, 1985), como un sujeto que toma de decisiones (Shavelson y Stern, 1981; Marcelo, 1987; Marcelo y De Vicente, 1986), o como un profesional que resuelve los problemas complejos de clase (Leinhardt y Greeno, 1986). A partir del programa de investigación de Shulman (1986), se pone de manifiesto una nueva forma de entender la formación del profesorado, al proponer como paradigma básico de formación la teoría de procesamiento de información. Desde esta perspectiva se considera la enseñanza un proceso de información más, como cualquier otro, que puede ser estudiado por la psicología cognitiva. El aspecto más sobresaliente de este paradigma es considerar que el profesor hace muchas decisiones en el curso de un día y que estas decisiones son similares a las que toma cualquier profesional en otros campos (Berliner, 1986). Otros autores dentro de esta línea consideran que el profesor opera automáticamente dentro de una rutina bien establecida y toma alguna decisión cuando algo inaceptable ocurre en el desarrollo de la rutina (Shavelson y Stern, 1981).

Sin embargo, aunque el modelo de procesamiento de información mejora el estatus de la enseñanza, sus datos no convencen como una descripción válida del mecanismo que explica cómo los profesores piensan en la práctica. Desde una perspectiva positivista los problemas metodológicos inherentes a la investigación sobre toma de decisiones parecen ser insalvables, llegándose a plantear la estimulación del recuerdo como una técnica metodológicamente válida (Yinger, 1986).

## 3) El práctico reflexivo

La reflexión se pone a la cabeza de todos los programas de formación del profesorado que pretenden desterrar los aspectos mecanicista que consideran que el profesor es un recipiente pasivo que acumula conocimiento. Desde esta perspectiva se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento del profesor, el cual se obtiene desde la acción y desde la reflexión sobre la práctica (Clarke, 1995; Francis, 1995). El impulso dado a este modelo de formación del profesorado basado en la reflexión viene propiciado por el auge de la investigación cualitativa basada en una investigación de tipo etnográfico y antropológico, que entiende la conducta del profesor y del alumno dentro de la compleja cultura de la escuela (Erickson, 1986). El sistema de creencias y los planteamientos de búsqueda de significado personal comienzan a tener un fuerte auge. Por tanto, no es un experto en la materia que desde fuera del contexto del profesor le indica cómo debe actuar para mejorar su práctica, sino que el mismo profesor, a partir de un diálogo interior y de un diálogo con sus colegas que comparten su realidad diaria, mejora su práctica mediante un proceso constructivista (Johnston, 1992, 1994; Richardson, 1992).

El concepto de «conocimiento en la acción» de Schön (1983) es un claro ejemplo a esta nueva forma de entender la enseñanza, la cual no descansa en una serie de pasos conscientes que se corresponden con una serie de conductas determinadas de antemano, ni en un proceso de toma de decisiones, sino que el conocimiento es inherente a la acción y está basada en las experiencias pasadas de los prácticos cuando se encontraron con situaciones similares. El profesor debe comprender que el conocimiento y el saber está en ellos mismos y radica en el conocimiento práctico personal que ellos van elaborando a lo largo de sus años de reflexión sobre su experiencia (Carter et al, 1987). La generación del conocimiento práctico y el proceso reflexivo en el que se implica el profesor para ir construyendo y elaborando su conocimiento práctico, son dos conceptos esenciales que deben constituir un soporte válido para elaborar programas de formación del profesorado (Clarke, 1995; Francis, 1995).

Tipo de reflexión	Naturaleza de la reflexión	Posible contenido
«Reflexión en la acción»	5. Contextualización de múltiples puntos de vista, dibujada sobre los posibles caminos que pueden tener lugar	Tratando con problemas profesionales que surgen (relacionándolos con otros anteriores)
	4. Crítica (social reconstruccionista) ve lo problemático de acuerdo con criterios éticos, metas y prácticas de su profesión.	Pensando acerca del efecto político, social y cultural de su acción sobre los otros
«Reflexión sobre la acción»	3. Dialógica (deliberativa, cognitiva, narrativa), explora distintos puntos de vista y distintas alternativas	Oyendo su propia voz (sólo o acompañado) explorando posibles caminos alternativos para resolver problemas profesionales
	2. Descriptiva (social, de desarrollo, personalista), busca lo que es considerado como una práctica mejor	Analizando su ejecución adoptando el rol profesional (probablemente sólo), proporcionando razones para su actuación
Racionalidad técnica	1. Técnica (toma de decisiones acerca de conductas inmediatas). Basada sobre la teoría e interpretada a la luz de experiencias previas	Comenzando a examinar (generalmente entre pares) sus habilidades más esenciales o competencias genéricas

Cuadro N° 11: Tipos de reflexión (Hatton y Smith, 1995:45).

Esta idea que destaca la importancia de crear programas de formación basados en la reflexión parece estar clara y ser prácticamente asumida por la mayoría de los investigadores, sin embargo, los problemas comienzan a surgir cuando se intentan poner en práctica programas basados en la promoción de la reflexión y en la generación de un conocimiento práctico (Winitzky, 1992). En los modelos de formación del profesor basados en el desarrollo de competencias, la ejecución del programa era factible y el contenido del programa claro, si las competencias son identificadas claramente el éxito del programa de formación debería estar asegurado. En contrapartida, hay que decir que la puesta en práctica de programas de formación del profesorado reflexivos es una tarea difícil, documentada por Wildman y Niles (1987) y Zeichner y Liston (1987). La reflexión no puede ser considerada una predisposición natural, no es algo que se crea espontáneamente. Si no existe un compromiso para la reflexión en la estructura y en la base de los programas de formación, una simple disposición a la reflexión suele ser algo esporádico y superficial. Por tanto, además de que la investigación ha demostrado que una simple predisposición hacia la reflexión no es suficiente para llevar a cabo programas de formación basados en la reflexión, la



investigación también verifica que es necesario que exista un acuerdo en la identificación de los diferentes términos que definen el concepto de reflexión y un acuerdo en los descriptores que orientan los programas de formación reflexivos, aunque existan distintos tipos de reflexión, como se puede apreciar en el cuadro N° 11.

#### 1.4 Desde la práctica reflexiva en la formación inicial hasta el desarrollo profesional del profesor

La reflexión como un eslogan para la reforma de la formación del profesorado, también significa un reconocimiento de que el proceso de aprendizaje para enseñar continúa a lo largo de toda la carrera y la vida profesional de los profesores. Esto implica que los futuros profesores deben ser formados durante su entrenamiento inicial a adquirir un hábito que llegue a hacerse rutinario para poder reflexionar, estudiar y analizar la enseñanza a lo largo de toda su carrera profesional (Bennett, Carré y Dunne, 1993). Aunque parece ser que este hecho es compartido por la mayoría de los investigadores dedicados al mundo de la formación del profesorado (Zeichner, 1996), Lieberman (1996), expone una serie de críticas las cuales impiden proporcionar un aprendizaje profesional que reforme la educación del profesor en las instituciones de formación del profesorado:

- El desarrollo del profesor está limitado por la falta de un conocimiento acerca de cómo el profesor aprende.
- Las definiciones que los profesores dan acerca de los problemas de su práctica son a menudo ignoradas.
- La reforma de la enseñanza del profesor implica que la práctica de la enseñanza no sea considerada una parte aislada de la formación teórica.
- La enseñanza ha sido definida como una serie de habilidades técnicas, dando poco interés a la construcción del conocimiento profesional.

El desarrollo profesional implica un modelo de formación a lo largo del tiempo, que requiere un aprendizaje continuo y constante (Eraut, 1994). Eso conlleva una ruptura con esquemas de formación tradicionales para dar paso a: 1) la construcción de nuevos roles acerca del profesor que es considerado como un líder en su propio desarrollo, 2) inventando nuevas formas de entrenamiento ("coaching a pares", "investigación-acción"...), 3) creando nuevas estructuras (grupos de resolución de problemas, equipos de trabajo situados en la escuela para la toma de decisiones...), 4) trabajando sobre nuevas tareas (diarios y escritos personales, analizando y escribiendo estudios de caso de la práctica, trabajando sobre las tareas de forma colaborativa,...), y 5) creando una cultura de indagación de donde surja el aprendizaje profesional como una parte esencial de la vida de la escuela (Lieberman, 1995).

Los profesores que se emplean en estas nuevas formas y oportunidades de desarrollo profesional a menudo se encuentran ellos mismo inmersos en un poderoso ciclo de mejora: cuanto más aprenden, están más abiertos a nuevas posibilidades y a buscar nuevos conceptos para aprenderlos y asimilarlos (Eraut, 1994). Desafortunadamente, existen otros profesores que aunque fracasan en el aprendizaje que ofrecen a sus estudiantes en la escuela y a menudo están poco satisfechos acerca de lo que conocen, no buscan oportunidades para aprender y bloquean la posibilidad para producir su desarrollo profesional y un cambio y mejora en ellos. Para contrarrestar esta desgana que suele ocurrir a lo largo del ciclo vital de los profesores (Fernández, 1995), es esencial que los profesores se formen en la comprensión de que el aprendizaje es una cuestión que perma-

nerá a lo largo de todo su carrera profesional mediatizada por procesos de reflexión constantes a lo largo del tiempo. Las habilidades reflexivas deberán adquirirse en el período de formación y deberán continuarse a través de toda la carrera profesional de los profesores. Para ello se debe (Darling-Hammond y McLaughlin, 1996):

- emplear a los profesores en tareas concretas de valoración, observación y reflexión que iluminen el proceso de enseñanza y de su desarrollo,
- funcionar de forma colaborativa e interaccional, desarrollando un conocimiento compartido más que un conocimiento individual,
- facilitar el modelamiento, el "coaching" y la resolución de problemas colectiva acerca de problemas específicos de la práctica, y
- conectar el desarrollo profesional con los procesos de cambio de la escuela.

Por tanto, y ante esta perspectiva, habría que decir que los esfuerzos por rediseñar la educación del profesor deben tener en cuenta los aspectos sobre desarrollo profesional. Por tanto, se debe hacer hincapié en los aspectos relativos a la forma en que se podrá sostener el aprendizaje del profesor a lo largo del tiempo y la infraestructura que apoyará estos procesos de desarrollo profesional. Según Eraut (1994), como principios básicos de actuación se debe optar por: 1) Reducir el aislamiento de los profesores, 2) Buscar oportunidades de desarrollo profesional en las que se fuerce la búsqueda de un contenido significativo y los procesos de construcción y reconstrucción sobre el contenido, y 3) Establecer un ambiente de seguridad profesional, de verdad y de resolución de problemas, en base a la promoción de procesos de reflexión, que dan prioridad a los aspectos del cómo y porqué más que a la memorización de hechos y habilidades.

#### 1.5 Revisión de algunos programas de formación inicial del profesorado basados en la reflexión

La formación de profesores en las facultades de educación y escuelas universitarias de formación del profesorado de España es actualmente una formación basada en modelos tradicionales (De Vicente, Moral y Pérez, 1993). La necesidad de buscar modelos alternativos de formación es evidente, ya que nuestra sociedad está demandando un profesional autónomo y competente capaz de enfrentarse al complejo mundo de la enseñanza (M.E.C., 1990). Podemos preguntarnos por el motivo de que los programas de formación del profesorado estén estancados en modelos tradicionales de formación. Calderhead (1992) proporciona algunas respuestas señalando que los programas de educación del profesor, a menudo están influenciados por multitud de variables que no guardan relación con aspectos relativos al tipo de formación que se pretende proporcionar. Calderhead considera que con frecuencia los aspectos organizativos de las instituciones y las limitaciones de tipo político, marcan el rumbo del tipo de formación que se imparte; en algunos casos la experiencia individual y las creencias personales de los miembros directivos de las instituciones dedicadas a la educación del profesorado son las que determinan la formación que se imparte. Las causas que explican que la elección del tipo de programa de formación venga determinado por otros motivos que no sean los meramente educativos o profesionales, son achacadas a la falta de información acerca de cómo los estudiantes aprenden a enseñar. Existe una información reducida sobre el desarrollo profesional del profesor y no existe un armazón coherente para comprender el desarrollo profesional de los estudiantes para profesor.

Sin embargo, aunque es cierto que existe poca información acerca del desarrollo profesional del profesor y cómo elaborar programas de educación más ajustados y acordes con las necesida-

des, existen numerosos intentos de profundizar en el intrincado mundo de la formación del profesorado para conseguir su mejora. En algunas universidades extranjeras, se están poniendo en marcha modelos de formación basados en la promoción de procesos reflexivos en los estudiantes con el propósito de formar profesionales más conscientes y más capaces de resolver la compleja actividad de la enseñanza. De estos programas de formación que se están llevando a cabo actualmente en otras universidades, podemos entresacar una serie de ideas comunes que puedan servirnos de referencia para la construcción de programas de formación del profesorado dentro del contexto español.

El programa de formación del profesorado de la Universidad de New Hampshire (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992), tiene como meta formar al profesor como un profesor reflexivo en la toma de decisiones. Se habla en este programa de formar a un profesor líder, a un profesor competente con una serie de habilidades especiales en analizar la enseñanza, trabajar con los estudiantes, llevar a cabo los cambios, y desarrollar el currículum. Por tanto, autonomía y elecciones individuales son los temas centrales del programa. Asociada a esta idea de formación de un profesor autónomo, encontramos unida la idea de que la buena enseñanza es un concepto «disyuntivo», ya que existen muchos caminos para ser un buen profesor. Con el objetivo de desarrollar en los estudiantes un estilo personal de enseñanza y comenzar a ser un tomador de decisiones reflexivo en la clase, así como un líder hábil en la comunidad educativa, se necesita también que el profesor posea un conocimiento profesional. Pero este conocimiento profesional no es algo que se transmita, sino algo que requiere unos procesos de síntesis, basados en la teoría de la construcción y reconstrucción.

Para la Universidad de Maryland (McCaleb, Borko y Arends, 1992), la enseñanza reflexiva debe partir de la promoción y utilización de un conocimiento base. El pensamiento crítico, en el que se debe emplear un profesor reflexivo, descansa en un proceso de comprensión de los acontecimientos de clase y en el desarrollo de un lenguaje acerca de la enseñanza y del aprendizaje que se logra a través de un examen crítico de los estudios de investigación empíricos. Por tanto, la característica base y distintiva de este programa es la referencia básica al «qué» de la reflexión. Aunque es posible que los estudiantes lleguen al programa siendo unos reflexivos individuales, sus concepciones de la enseñanza y de la escuela son a menudo ingenuas y limitadas. Se requiere de un conocimiento base que sea el corazón del currículum y provenga principalmente de las siguientes áreas de investigación: Métodos de clase, enseñanza efectiva, estrategias de aprendizaje y efectos de la escuela. Por tanto, el comienzo reflexivo como un profesional implica hacer referencia a un conocimiento base especial. Este conocimiento base y el lenguaje técnico asociado a este conocimiento, dispone al estudiante a observar los acontecimientos instruccionales y explicarlos a partir de los principios del aprendizaje y la pedagogía. Esta Universidad considera que un elemento esencial a tener en cuenta es el bagaje de conocimientos que los alumnos tienen cuando comienza el programa de formación, ya que a diferencia de otras profesiones donde los que se inician adquieren un nuevo vocabulario, las personas que se preparan para enseñar ya poseen un lenguaje idiosincrásico basado en su experiencia extensa con la escuela. Este lenguaje preexistente puede en algunos casos impedir la adquisición de un lenguaje más sofisticado y un pensamiento más reflexivo y crítico.

En el programa de formación del profesorado PROTEACH de la Universidad de Florida (Ross, Johnson y Smith, 1992), se considera que el profesor reflexivo es aquel que mantiene una filosofía personal de la enseñanza. Comenzar a ser un profesor reflexivo es una cuestión que requiere un examen crítico de sus propias creencias y de las creencias educacionales de los otros y desarrollar una visión coherente del aprendizaje y la enseñanza. El desarrollo de un juicio per-

sonal y una autonomía de trabajo en cada estudiante es la meta central del programa. PROTEACH ve como estrategia para alcanzar esta meta la reflexión, definiéndola como el camino para pensar acerca de cuestiones educativas que implica la habilidad para hacer elecciones racionales y para asumir la responsabilidad de estas elecciones. Esta definición de reflexión incluye una serie de habilidades, actitudes y contenido. Las habilidades que podemos destacar son: Habilidad para ver la enseñanza como algo problemático, habilidad para analizar los problemas en términos de usos éticos o educativos, y la habilidad para hacer un juicio racional e intuitivo. Las actitudes son mente abierta y buena voluntad para asumir responsabilidades para las acciones propias. El contenido queda definido a partir del contenido pedagógico y ético, como por ejemplo: El conocimiento de varias prácticas educacionales y de sus consecuencias, el conocimiento de los estudiantes y de su desarrollo humano, el conocimiento del material y de sus limitaciones ideológicas, etc. Los estudios conducidos por los miembros del equipo de PROTEACH aprecian que existe una gran dificultad en fomentar y sostener la reflexión en los estudiantes (Ashton, Comas y Ross, 1989; Ross, 1989). Los estudios sugieren que una razón que produce estas dificultades es que las perspectivas con las que los estudiantes entran a realizar el programa, ejercen una influencia muy fuerte sobre las experiencias de la educación del profesor. Estas investigaciones sugieren la necesidad de ayudar a los estudiantes a revelar y confrontar sus perspectivas acerca de la enseñanza.

Para los autores de PROTEACH es esencial comenzar por examinar las diversas suposiciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el currículum que los alumnos han desarrollado ellos mismos antes de entrar en el programa formativo, pero a la vez, hay que tener en cuenta que las expectativas de los alumnos cuando empiezan el curso de formación también son distintas, determinando el interés que puedan mostrar cuando se les pida que realicen un estudio y análisis de su propio sistema de creencias acerca de la enseñanza que han elaborado antes de comenzar el programa de formación; por ejemplo, algunos estudiantes esperan que se les hable de cómo enseñar por parte de los profesores de las instituciones dedicadas a la formación de profesores, otros esperan aprender de su propio ensayo-error, algunos consideran que el aprendizaje para enseñar es poco problemático y puede ser aprendido con poco esfuerzo. Debido a estas consideraciones, según el programa PROTEACH, para promover una enseñanza reflexiva habría que tener en cuenta, no sólo las actitudes, habilidades y conocimientos que deben ser estimulados en los alumnos, sino también, cómo tratar a los alumnos que llegan con distintas experiencias y expectativas.

Bajo el programa ATTEP de la Universidad de Kent (Applegate y Shaklee, 1992), se concibe la enseñanza como una serie dinámica de acciones sociales e intelectuales las cuales requieren una integración del conocimiento, por tanto, una visión simplista de la indagación reflexiva no es aceptada en este programa. Pero a la vez, hay que decir que desde este programa la reflexión no sólo es vista como un razonamiento cognitivamente complejo, sino que también es considerada una actitud hacia la propia práctica de la enseñanza. Tom (1985), conjuga estos dos aspectos en la definición que proporciona de reflexión describiéndola como el estado de lo problemático al que se llega durante el cuestionamiento de la práctica personal de la enseñanza desde una forma flexible y abierta. En este programa de formación se estimula que los alumnos desarrollen un estilo reflexivo que debe de ser conceptualmente flexible. Se estimula a los estudiantes a que sean más capaces en generar sus propios conceptos, más hábiles en considerar alternativas y más responsables, independientes y creativos.

El programa de formación del profesorado de la Universidad de Michigan (Putnam y Grant, 1992), entiende que la enseñanza reflexiva es mucho más que un conocimiento técnico aplicado a las situaciones de clase. Esta posición lleva aparejada el planteamiento de las relaciones entre la teoría y la práctica, pues se parte de la suposición de que la reflexión se encuentra en la intersec-

ción entre la teoría y la práctica. En este programa los estudiantes desarrollan perspectivas teóricas a través de los cursos, a la vez que desarrollan una experiencia práctica mediante el trabajo de campo. Sin embargo, el programa considera que ni la teoría ni la práctica, de forma separada, proporcionan las condiciones suficientes para llegar a comprender la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, desde este programa se valora enormemente la teoría personal que cada estudiante posee acerca de la enseñanza, la cual ha sido elaborada a partir de la experiencia y la práctica previa construida en el contacto que el alumno ha mantenido a lo largo de toda su vida con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Debido a que desde este programa se reconoce la facilidad con que se reproduce el tipo de enseñanza que se ha recibido en la niñez, los encargados de la formación de los profesores permiten que los estudiantes piensen sobre qué es lo que saben acerca de la enseñanza y se cuestionen por qué han llegado a pensar de esta manera. Con esto no se pretende forzar a los profesores candidatos a rechazar todas sus experiencias pasadas, sino llevar a la superficie el conocimiento primario o anterior de los estudiantes para profesor, para que sirva de base en la toma de decisiones reflexivas que se realiza en la práctica de la enseñanza.

El programa CUA de la Universidad Católica de América (Ciriello, Valli y Taylor, 1992), ve la reflexión como un proceso deliberativo que se establece en la consideración de los valores éticos que están implícitos en la práctica y en el trabajo diario, definiendo la reflexión como la habilidad para establecer y examinar críticamente unas acciones y el contexto donde esas acciones suceden. Bajo este programa, el estudiante debe examinar su práctica y descubrir en ella problemas ocultos. A la vez, son estimulados a comentar sus experiencias descubriendo las implicaciones éticas, morales y políticas de su actuación. Los estudiantes deben considerar las ramificaciones que a gran escala tienen sus acciones sobre los estudiantes, la escuela y la comunidad, y alterar su práctica de acuerdo con estas consideraciones. Trabajando de esta forma, el programa intenta crear el hábito de pensar y actuar desde un conocimiento profesional que uno va creando personalmente de forma consciente, más que actuar dejándose llevar por la tradición, la rutina o el impulso (Valli, 1990).

## 2. CONSTRUYENDO UN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

### 2.1 Teoría, teorización y reflexión en la formación inicial del profesor

Para comenzar a hablar de cómo construir un conocimiento profesional vamos a empezar discutiendo el problema referido al tipo de teoría que se debe proporcionar en los programas de formación del profesorado. McIntyre (1993) indica que la teoría proporcionada en los programas de educación del profesor ha sido criticada hasta tal punto, que se llega a cuestionar la necesidad de impartir algún contenido teórico en estos programas. Los nuevos programas de formación del profesorado (Oja, Diller, Corcoran, y Andrew, 1992; Ross, Johnson, y Smith, 1992; McCaleb, Borko, y Arends, 1992; Applegate, y Shaklee, 1992; Putnam, y Grant, 1992) parecen tener como premisa esencial la de delimitar el lugar que se le debe dar a la teoría, considerada como algo que no debe ser trasladado en una serie de recipientes o fórmulas exactas para que los profesores las sigan al pie de la letra. Por tanto, parece existir un rechazo generalizado a la teoría tal y como se la ha concebido tradicionalmente en la educación del profesor, especialmente cuando la situamos dentro del contexto de programas de formación reflexivos. La crítica más destacada es la de indicar que los programas de formación tradicionales están faltos del desarrollo de procesos re-

flexivos y críticos que permitan el cuestionamiento de las bases teóricas en que se fundamenta la enseñanza. Así, autores como Rudduck, (1991) que llevan al extremo esta crítica realizada sobre el cuestionamiento de la teoría, llegan a plantear que los programas de formación basados en la promoción de procesos reflexivos deberían abandonar el uso de la palabra «teoría» e incidir más en un contenido teórico significativo que será comprendido antes que memorizado, y que se alcanza por medio del desarrollo de una serie de procesos cognitivos que llevan al alumno a «aprender».

Debido a la destacada importancia que se da a la forma en que se llega a «aprender» y a la forma en que se alcanza un conocimiento y un pensamiento adecuado, se plantea incluso que la tarea de los educadores de profesores debe de dejar de concentrarse en lo que los estudiantes deben conocer para concretarse en los temas referidos a cómo pueden llegar a aprender y pensar de una forma determinada. Por tanto, se concibe la teoría como un proceso intelectual más que como un conocimiento proposicional (McIntyre, 1993).

Eraut (1994) define la teoría educacional como algo que comprende conceptos, esquemas, ideas y principios los cuales pueden ser usados para interpretar, explicar y juzgar intenciones, acciones y experiencias en escenarios educacionales. Esta definición también incluye el uso de la teoría como un medio para realizar algo práctico. Si la idea fuera sencillamente teórica nunca sería usada en la práctica. Usar una teoría implica dar un significado a un hecho dentro de un contexto determinado, y así es como llegamos al concepto «teorización», pues teorizar es interpretar, explicar o juzgar intenciones, acciones y experiencias, es decir implicarse en un proceso metacognitivo personal de comprensión del significado. Desde esta perspectiva se concibe la teoría bajo otro prisma, considerándola un proceso intelectual más que un conocimiento proposicional. Este proceso intelectual, base de todo proceso de teorización, es el fundamento para la construcción y creación de un conocimiento profesional personal, y no la mera transmisión de conocimiento establecido mediante proposiciones teóricas.

La teorización y la reflexión son vistos como alternativas atractivas a la forma tradicional de educar a los profesores. Sin embargo, esto no quita para que siga existiendo una persistente discusión en la mayoría de los programas de formación de profesores reflexivos sobre las relaciones teoría/práctica y sobre el intento de clarificar el conocimiento académico base para la enseñanza (Reynolds, 1989). Así, sigue existiendo el problema de qué lugar dar a la teoría en la formación del profesorado o de qué forma reemplazar la teoría vista como un conocimiento proposicional a entenderla como un proceso de teorización, es decir, la cuestión de reemplazar la teoría como contenido para sustituirla por la visión de la teoría como proceso.

Para algunos autores como McIntyre (1993) no se debe reemplazar la teoría como contenido por la teoría como proceso. El conocimiento científico, o vulgarmente llamado «teórico», no está faltando de valor, sino por el contrario, es realmente útil para ser utilizado con propósitos prácticos. Lo que sí es cierto es que este conocimiento teórico debe ser mostrado a los alumnos de forma significativa para que ellos lo añadan a los esquemas que ya han elaborado a lo largo del tiempo, sirviéndoles para construir y reconstruir su estructura de conocimiento acerca de la enseñanza (Calderhead, 1988; Moral, 1997). Por tanto, es conveniente aceptar la importancia de considerar la teoría como un proceso fundamentado en la teorización y en el análisis y verificación de hipótesis, pero sin limitar la importancia de la teoría como contenido.

Putnam y Grant (1992) consideran que la reflexión se encuentra o está escondida en la intersección entre la teoría y la práctica. Ni la teoría ni la práctica, de forma exclusiva, proporcionan las condiciones necesarias y suficientes para la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Dunne (1993), puntualiza que tanto la teoría como la práctica tienen características benéficas y debilidades, sin embargo los beneficios de la teoría y la práctica no pueden ser añadidos sin más, ya que son algo más que la suma de las partes. De hecho, algunas veces surgen incongruencias entre la teoría y la práctica que expresan perspectivas disparatadas. Schön (1987) llama a tales dilemas la «zona intermedia de la práctica» caracterizada por la «incertidumbre» y los «conflictos de valor».

Desde esta perspectiva, la teoría como contenido nunca será aceptada como algo asumido o impuesto, sino que se será aceptada a partir de un cuestionamiento de los principios básicos que la fundamentan. Por tanto, cualquier idea o teoría en los cursos de formación del profesorado debe ser expuesta de forma clara y coherente, de forma que permita considerar su generalización, validez y efectividad en el contexto real inmediato y en otros contextos mediante procesos de teorización. Sin este tipo de unión entre la teoría y la práctica no se avanza realmente en llevar a cabo un proceso reflexivo de forma adecuada, que sirva para ir construyendo el conocimiento práctico del profesor. Así, como señala acertadamente Bennett y Turner-Bisset (1993) el contenido de la reflexión debe ser práctico y teórico a la vez, es decir, cualquier contenido debe ser trabajado descubriendo su aplicación práctica y su base teórica.

## 2.2 El contenido de los cursos de formación inicial del profesor

La visión del profesor como un tomador de decisiones y un profesional reflexivo desafía la ortodoxia de un conocimiento base singular donde los fines son indiscutibles y los medios son empíricamente revelados. Oja, Diller, Corcoran y Andrew (1992) opinan que la «buena enseñanza» en un «concepto disyuntivo», ya que existen muchos caminos para ser un buen profesor. Estos caminos no son exclusivos, ya que a lo largo del tiempo el profesor acumula un largo repertorio de formas de actuación que pueden ser modificadas y cambiadas según la visión particular del profesor.

El trabajo del profesor es a menudo ambiguo e incierto, ya que la enseñanza es una serie dinámica de acciones sociales e intelectuales, lo cual requiere una integración del conocimiento. Por tanto una visión simple de los procesos de reflexión que el profesor debe producir para abarcar los hechos educativos no es adecuada. Quizás es más útil mantener el punto de vista de la indagación reflexiva que sugieren Applegate y Shaklee (1992) como «el ámbito o estadio de lo problemático». Los estudiantes deben ser estimulados a cuestionarse desde una perspectiva problemática y no asumida como axioma inalterable, su propia práctica, la práctica de los profesores, la enseñanza, los estudiantes, el aprendizaje, la escuela, el currículum, la comunidad, etc., con el propósito de poder alcanzar una serie de cambios que mejoren su teoría y práctica.

Identificar el contenido a trabajar en los procesos reflexivos no es una tarea fácil. Es un aspecto ampliamente discutido que se ha conectado con la problemática referida a los niveles de reflexión que Van Manen en 1977 identificó en los siguientes: nivel técnico, cognitivo y crítico. Quien llega al último nivel de reflexión crítica, alcanza el nivel último y el máximo nivel de reflexión. Sin embargo, esto parece no ser totalmente aceptado, ya que una vez que el profesor se introduce en una fase reflexiva en la que se cuestiona el sentido de su enseñanza, trabaja distintos contenidos que abarcan desde aspectos técnicos hasta aspectos críticos y políticos.

De todas formas, sigue teniendo una gran importancia plantearse el tipo de contenido a trabajar, ya que como observamos al analizar el trabajo de Kagan (1990), las clases de taxonomías que los investigadores utilizan para analizar los procesos reflexivos de los profesores dependen de las metas que persigan las actividades de reflexión en las que se introducen los profesores, es decir, dependen del tipo de contenido que se trabaje en el proceso reflexivo. El contenido sobre el que se trabaja para la realización de los procesos reflexivos abarca desde aspectos relacionados con la realización de metas de tipo lógico técnico, como por ejemplo, los procesos en los que se implica el profesor para la selección de materiales curriculares, el tipo de decisiones para la presentación de un contenido, etc., hasta aspectos referidos a cuestiones morales e implicaciones éticas y sociales que subyacen a la práctica diaria de la enseñanza (Ferguson, 1989).

Una alternativa conciliadora de posturas radicales es la que considera que el profesor se desarrolla constantemente de forma cognitiva, técnica y social (Zimpher, 1988). Esta afirmación tiene una serie de implicaciones en el tipo de profesor a formar. Si se tiene la visión de un profesor esencialmente «técnico» se desarrollará en los profesores habilidades de competencia técnica, si se opta por la imagen de un profesor que se desarrolla cognitivamente se fomentarán habilidades para la toma de decisiones, y si se acepta una imagen de un profesor que se desarrolla social y críticamente se fomentarán las habilidades socio/culturales. Una vez que se adopta un tipo de orientación u otra, se plantean distintos tipos de contenidos o de problemas que se les dará a los profesores para que solucionen durante el proceso reflexivo de formación.

Sin embargo, estas orientaciones deben considerarse complementarias en la formación del profesorado, ya que el profesor necesita ser un técnico, pero también necesita ser un crítico sobre los principios éticos y sociales que fundamentan su práctica. Por tanto, se debe educar al profesor, no como un mero técnico sino también como un pensador crítico y autónomo que toma decisiones por él mismo de una forma razonada y personal. Por tanto, aunque al principio se le den problemas técnicos para solucionar y reflexionar, como por ejemplo sobre cómo hacer que los alumnos se motiven frente al tema del tratamiento de la información estadística y del azar, sobre cómo estimular a los alumnos en la realización de investigaciones y proyectos personales sobre este tema, etc. (CEJA, 1992), es decir, sobre la enseñanza y el aprendizaje en general, más tarde se deben plantear problemas sobre el «rol» que juega la enseñanza, sobre el contexto donde se lleva a cabo, la influencia de la escuela y la cultura del profesor en el tipo de enseñanza que se proporciona a los alumnos, la presión institucional que determina el proceso de enseñanza, la diversidad cultural, etc.

Sin embargo, hay que decir que muchos de los problemas que aparentemente son técnicos en su naturaleza (dentro de la categoría de preguntas «cómo hacer»), cuando se plantea una toma de decisiones bajo una orientación cognitiva, no se ajustan exactamente a problemas técnicos. Cuando por ejemplo un profesor se plantea el tema de la planificación, no se plantea sólo qué hacer, sino también porqué se escoge un tema y no otro,; o cuando se plantean problemas de disciplina y dirección de clase, no sólo se cuestiona cómo obtener una conducta deseada, sino que también empiezan a plantearse aspectos sobre propósitos sociales deseables. Por tanto, sería interesante estimular los tres niveles de reflexión que se comentaban al principio y sugieren Ciriello, Valli y Taylor (1992), debido a que al estimular los tres niveles de reflexión o partiendo de los tres tipos de contenido reflexivo, se pueden alcanzar cotas más altas de reflexión que desarrollen un conocimiento más amplio y más profesional de lo que significa la actuación del profesor. Al trabajar estos tres niveles se estimula a los estudiantes a que expandan su pensamiento más allá de lo concerniente a una perspectiva de acción orientada a la búsqueda de una acción efectiva, pues se les estimula a que trabajen sobre el significado de las acciones y descubran las consecuencias de

la actuación. Son estimulados así a equilibrar y a hacer un balance de las metas y actividades más convenientes para alcanzar los valores de equidad y justicia social.

La polémica que suscita la discusión sobre el tipo de contenido sobre el que reflexionar y sobre el qué construir un conocimiento profesional en los profesores no deja de ser una cuestión de suma importancia para la investigación educativa sobre formación del profesorado, sin embargo McIntyre (1993) considera que lo que realmente interesa no es plantearse de forma indefinida cuál es el contenido de la reflexión, el grado en que deben ser trabajados los distintos contenidos y la consecuencias que tiene el trabajar un tipo de contenido u otro para la formación del profesorado, ya que lo que es realmente importante es que se mantenga la idea de que es necesario que cualquier contenido se una a sus aspectos prácticos, a su realización y puesta en acción. Sin este tipo de unión entre la teoría y la práctica no se avanza realmente en llevar a cabo un proceso reflexivo de forma adecuada, que sirva para ir construyendo el conocimiento profesional del profesor.

Dentro de esta misma línea, Laboskey (1993) considera que el contenido de la reflexión debe ser práctico y teórico a la vez, es decir cualquier contenido debe ser trabajado descubriendo su aplicación práctica y su base teórica. Así, para LaBoskey los niveles de reflexión de Van Manen que han dado lugar al planteamiento de distintos contenidos para llevar a cabo la reflexión son irrelevantes. Lo que realmente interesa es considerar que existen distintas categorías para llevar a cabo la reflexión que son: El profesor, el estudiante, el contexto, el contenido, la pedagogía general, la pedagogía de un contenido específico, etc. Ante estas categorías se podrían llevar a cabo distintos argumentos práctico/técnicos, sociales/políticos y morales/éticos que pueden variar en intensidad de acuerdo con los intereses y propósitos de la reflexión, pero que deben incluir en todos los casos el juego entre teoría y práctica.

Aunque estas cuestiones acerca del contenido a reflexionar son importantes y deben ser tenidas en cuenta con la debida atención que se merecen, según Bullough (1989) el gran inconveniente para desarrollar la reflexividad en los profesores, no es la cuestión acerca del tipo de contenido a trabajar sino el crear la situación problemática o el ambiente propicio para que el profesor tome interés y se introduzca en los procesos para solucionar un problema, ya sea técnico, cognitivo o social. Por tanto, crear las condiciones para que reflexionando sobre un contenido en concreto se produzca el proceso en el que el profesor avance en la comprensión y significado de los principios que fundamentan su práctica, es difícil de conseguir. Laboskey (1993) considera la importancia de desarrollar en el profesor las actitudes de responsabilidad, flexibilidad y mente abierta para poder realizar la acción reflexiva, es decir una motivación interna para reflexionar, sin la cual resulta muy problemático llevar a cabo procesos metacognitivos en el profesor.

Como señalan estos autores, crear las condiciones para que el profesor pueda plantearse cuestiones sobre la amplitud de sus creencias y las consecuencias de sus acciones al considerar la enseñanza como algo problemático, no es algo que se resuelve automáticamente, sino algo difícil de conseguir que debe iniciarse con tiempo, desde los primeros momentos de la formación del profesorado (De Vicente, Moral y Pérez, 1993). De esta forma, se considera la reflexión como un objetivo central de la formación del profesorado, pues no es entendida como algo que se hace cuando uno se encuentra un problema, o cuando se le da un contenido en concreto para que se introduzca en el proceso reflexivo, sino que es interpretada como una parte esencial de la práctica profesional (Schön, 1983). Los expertos (Berliner, 1986) poseen una ejecución fluida, irracional y natural porque poseen altos niveles de conocimiento, habilidad para responder apropiadamente a los problemas de clase con poco esfuerzo, pues en ellos han existido muchos momentos de reflexión acerca del significado de su práctica. Cuando algo no sucede como ellos esperaban se

produce un proceso analítico deliberado en ese momento o después del hecho; los principiantes necesitan probar, ensayar, y sobre todo reflexionar sobre su práctica. La respuesta de Schön (1983) para alcanzar la ejecución experta es inequívoca: Aprender a reflexionar durante y después de la acción. Sin embargo, adquirir la habilidad en la reflexión como un hábito y como una parte esencial de la práctica profesional es algo que no se consigue rápidamente, pues requiere práctica en los elementos esenciales que dan forma al acto reflexivo.

### 2.3 Haciendo explícitas las teorías personales de los estudiantes que se forman para ser profesores

Como venimos comentando, en la última década de este siglo el entrenamiento que recibe el profesor está siendo ampliamente discutido y cuestionado. Uno de los grandes debates que suscita este tema es la indicar que el inicio de todo proceso de formación de profesores debe de comenzar estimulando el conocimiento que el alumno ha acumulado a lo largo de su experiencia y contacto con la enseñanza (Tann, 1993). Desde este conocimiento es de donde debe surgir toda la transmisión de un nuevo contenido.

Este conocimiento que el alumno ha ido elaborando a lo largo de su experiencia con la enseñanza, o teoría personal acerca de la enseñanza, se compone de una serie de creencias, valores y suposiciones. La teoría personal existe a un nivel implícito y es difícil de articular e identificar, por lo tanto es difícil de examinar (Calderhead, 1987).

Las investigaciones realizadas sobre las creencias con que los alumnos llegan a Magisterio, comprueban que éstas determinan de forma esencial el grado de éxito de los alumnos en la carrera. Las investigaciones han demostrado que los programas de educación del profesor tienen un impacto bajo en los estudiantes (Tann, 1993). Zeichner et al. (1987) sugieren algunas razones por las que los programas de formación tienen poco efecto en los estudiantes que se forman para llegar a ser profesor. Entre ellas destaca el poderoso efecto que tiene la jerarquía de valores de los alumnos, construida cuando eran pequeños y eran aprendices dentro del contexto educativo. Estas experiencias vividas anteriormente son las que contribuyen a una definitiva concepción de los principios de actuación que regirán su práctica cuando actúen como profesionales de la enseñanza.

Debido a que los alumnos encuentran una serie de contradicciones entre lo que reciben de forma teórica y lo ellos creían que era la enseñanza (Wade, 1994), muchos educadores creen que es vital ayudar a los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores a examinar sus experiencias primeras y sus creencias personales sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje (Gore y Zeichner, 1991; Griffiths y Tann, 1992; Roskos y Walker, 1994; Johnson, 1988). Como señalan McCaleb, Borko y Arends (1992) generalmente los estudiantes que pretenden llegar a ser profesores llegan a los programas de formación con unas concepciones de la enseñanza y de la escuela que son a menudo ingenuas y limitadas, pero es sobre este conocimiento ingenuo y limitado desde donde se solidifica y fundamenta la adquisición de un conocimiento posterior. Además, como señalan estos autores, los estudiantes poseen ya un vocabulario relacionado con los temas educativos, un vocabulario que han ido creando a partir de su experiencia en la escuela cuando eran niños. Este vocabulario preexistente y las presunciones que lo acompañan, pueden en algunos casos impedir la adquisición de un vocabulario más sofisticado y un pensamiento más reflexivo y crítico. Algunas veces los estudiantes se comportan como si ellos ya conocieran los suficientes acerca de los que ocurre en las escuelas. Este conocimiento base y el vocabulario técnico asociado

dispone al estudiante para profesor a observar los acontecimientos instruccionales y los episodios teóricos que se ofrecen en los cursos de formación de profesores bajo una perspectiva particular e idiosincrásica.

Como señalan Kilgore, Ross y Zbikowski, (1990) y Ross, (1989), los estudiantes necesitan reflexionar y analizar críticamente sus experiencias previas en orden a alterar los puntos de vista tradicionales acerca de la enseñanza y el aprendizaje que ellos han adquirido a través de sus años en la escuela, pues necesitan tener la mente abierta y una actitud flexible para asimilar las nuevas teorías que se imparten en Magisterio. Si esto no ocurre, los profesores principiantes comienzan a actuar en clase basándose en ese conocimiento práctico que han adquirido a través de la única experiencia real de su vida con la enseñanza y el aprendizaje, siendo en algunos casos verdaderos agentes de resistencia al cambio (Bramald, Hardman y Leat, 1995). Estos autores consideran que las creencias sobre la enseñanza pueden actuar como agentes que impiden que los estudiantes asimilen de forma correcta nuevas teorías sobre la enseñanza que van adquiriendo en su período de formación.

Si este sistema de creencias es tan determinante de la conducta de estos profesores estudiantes, es de suma importancia que los estudiantes para profesores sean conscientes de estas creencias y tengan la oportunidad para identificarlas y examinarlas a través de una reflexión crítica, ya que si no se les da esta oportunidad, adoptarán la conducta que ellos han asimilado y aprendido en los días que pasaron en la escuela cuando eran pequeños. Los autores piensan que se debería trabajar sobre este sistema de creencias reelaborándolo y reconstruyéndolo, más que alterándolo y modificándolo (Bramald, Hardman y Leat, 1995). Por tanto, es esencial que el estudiante examine su sistema de creencias y cómo se relaciona con la práctica real de la enseñanza para que se produzca en él el desarrollo y el cambio que le permita ir haciéndose un profesor, ya que sin esto, como sugiere Goodman (1986), los estudiantes probablemente adopten prácticas que ellos recuerdan de su propia experiencia como alumnos.

Berliner (1987) confirma la necesidad de realizar un análisis de la teoría personal de los alumnos que se forman para llegar a ser profesores, pero va más allá de la realización de un simple análisis indicando que es necesario realizar no sólo un análisis del contenido del sistema de creencias, indicando su origen y estructura; también es necesario analizar el camino en que estas teorías se sostienen, la facilidad con que se accede a ellas y cómo estas teorías son usadas. Con ello se conseguirá que el alumno sea consciente de su propio esquema interpretativo y sea hábil en contrastar sus teorías con las de otros compañeros y colegas así como las teorías educacionales que se exponen a través de la publicaciones o lecturas.

La importancia de las creencias previas de los profesores principiantes es destacada por Rust (1994), indicando que los profesores principiantes a menudo comienzan a enseñar sin tener un sentido holístico acerca del aprendizaje, la enseñanza y la vida de la escuela. A los profesores principiantes les falta una comprensión útil del contexto en el cual ellos deben trabajar y una exacta comprensión de ellos mismo como profesores, manteniendo una concepción muy idealista acerca de lo que es la enseñanza. Ellos actúan en clase, según Scardamalia y Bereiter (1989), operando sobre la base de una concepción radicalmente simplificada. Según Rust (1994), después de hacer su estudio sobre profesores principiantes a lo largo de todo un año, comprueba que el idealismo se pierde. Presentan una mezcla de euforia y pánico cuando ellos comienzan a trabajar, porque ellos se sienten inseguros acerca de su experiencia. Sus esquemas son poco consistentes y se desvanecen en los primeros contactos con la vida de clase. Pero, aunque parece ser esencial el sistema de creencias que los alumnos poseen, McDiarmid (1990) encontró que el sistema de creencias de los profesores principiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, es raramente

examinado en los programas de formación del profesorado y que cuando los estudiantes parecen reconsiderar sus creencias, se realiza de una forma muy superficial. Este autor sugiere que los educadores para profesores deberían de ir más allá de los aspectos técnicos de la enseñanza, que son los principales aspectos que se tratan en los programas educativos de los profesores, y trabajar también los aspectos más prácticos de la enseñanza que incluyen la atención a las actitudes, la comprensión de la materia y su didáctica y las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza que tienen los profesores.

Como conclusión, se debería trabajar sobre el sistema de creencias con el que el alumno llegará a Magisterio, pues son creencias que fundamentan la estructura de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. Trabajando sobre estos esquemas previos que conforman la estructura de conocimiento, es cómo se conseguirá que el alumno comprenda los nuevos conceptos teóricos, asociándolos con los que ya tiene organizados en una estructura estable. Algunos educadores de profesores esperan confiados en que emplear a los estudiantes en tareas de práctica reflexiva conseguirá la mejora del conocimiento práctico y el desarrollo de la estructura cognitiva de los alumnos (Beyer, 1984).

#### 2.4 Importancia de la teoría personal para la construcción del conocimiento profesional del profesor

Parece existir un acuerdo asumido a través de la tradición, de que la teoría que se imparte en los cursos de formación del profesorado da prioridad a la disciplina, derivada de un cuerpo de conocimiento coherente y sistemático. Sin embargo, últimamente la utilidad profesional de las disciplinas que sustentan los programas de formación del profesorado, está siendo discutida (Eraut, 1994). Aunque, como ya hemos comentado anteriormente, el conocimiento basado en la disciplina se debe conectar con las situaciones prácticas, esto no significa que se deba establecer una prioridad en la disciplina, especialmente como señala (O'Hanlon, 1993), porque muchos profesores parecen cuestionar la eficacia de usar la teoría en su trabajo diario, ya que el primer criterio que los profesores manejan para plantear esta cuestión es que para que una teoría sea buena debe ser útil. La razón de este dato es que muchas de las teorías construidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje no son útiles para todos los profesionales de la educación, debido a que la mayoría de las teorías son meramente descriptivas con pocas implicaciones para la práctica.

Sin embargo, aunque la opinión de la mayoría de los profesores sea un reflejo de la poca utilidad que tienen las teorías en la realidad de la enseñanza, como hemos señalado en el apartado anterior, el profesor posee una teoría personal que ha ido elaborando a lo largo del tiempo y que es esencialmente útil y práctica para dar significado a su trabajo diario. Por tanto, parece esencial que se profundice el conocimiento acerca de cómo y cuándo la teoría acerca de la enseñanza se construye y es usada para fundamentar y apoyar las acciones cotidianas que se suceden en clase (Hayon, 1990).

Debido a que el profesor es consciente de las acciones que realiza, pero no es consciente de la teoría que fundamenta la acción, es esencial incidir en cómo el profesor construye y usa la teoría. Para conseguir hacer consciente al profesor de su actuación se necesita una reflexión profunda sobre las suposiciones y principios teóricos en los que descansan sus acciones (Smith, 1989). Eraut (1994) define cuatro categorías para describir cómo el conocimiento adquirido por el profesor durante su período de formación es usado más tarde en la práctica diaria de clase. Estas categorías son replicación, aplicación, interpretación y asociación-acomodación. La

replicación del conocimiento: Implica que la teoría obtenida a partir de una investigación puede ser directamente aplicada a la práctica. La aplicación del conocimiento, similar al proceso de replicación pues supone que la teoría fundamenta la práctica, construye términos como «teoría fundamentada» o «principios prácticos» para indicar que la teoría puede ser directamente aplicada a la práctica, aunque habría que tener una cierta reserva para poder declarar abiertamente esta relación directa entre la teoría y la práctica. La interpretación del conocimiento es un indicativo de cómo el uso interpretativo de la teorías ha comenzado a incrementarse de manera sorprendente en la discusión acerca de la relación teoría/práctica. Debido a la complejidad de los escenarios educativos y la existencia de un gran número de conceptos e ideas que surgen de este escenario, el profesor debe seleccionar los principios o ideas más relevantes basándose en criterios de utilidad técnica o ética. Este proceso de búsqueda de lo relevante y significativo se realiza mediante una interpretación personal de los conceptos teóricos, activando sus esquemas conceptuales referenciales anteriores y haciendo conexiones entre los conceptos nuevos con los ya establecidos en sus esquemas previos, en un proceso de teorización. Finalmente la asociación-acomodación del conocimiento hace referencia a las cuestiones sobre cómo utilizar las teorías existentes almacenadas en esquemas conceptuales para interpretar las nuevas teorías y la práctica mediante un proceso de modificación de las teorías y principios ya existentes, que llevan a cabo una construcción de nuevas relaciones entre los conceptos.

Las cuestiones referidas a la forma en que es construido el conocimiento acerca de la enseñanza están en estrecha relación con el tema dedicado al desarrollo de un conocimiento profesional (Elbaz, 1990; Hayon, 1990; Aspland y Brown, 1993). Cuando el profesor se hace preguntas del tipo: ¿Cuál es el propósito de mi enseñanza?, ¿Qué medios son necesarios para alcanzar este propósito?, etc., se están haciendo preguntas dedicadas a profundizar y desarrollar un conocimiento profesional (Smih, 1989). Para resolver preguntas de este tipo se debe realizar una indagación sistemática a partir de la experiencia, intentando establecer algunas generalizaciones acerca de ella y examinando estas generalizaciones para determinar la exactitud de los fundamentos que nos ayudan a comprender lo que ha ocurrido. Por tanto, hay que aprender a partir de nuestra propia actuación, descubriendo las acciones que se repiten y los valores ocultos, las experiencias personales y características inconscientes en las que se basan. Si el profesor no ha tenido tiempo de examinar los principios ocultos que sustentan sus acciones, debe intentar hacerlas explícitas y visibles para alcanzar una comprensión mayor de su actuación. El profesor necesita trabajar desde una teoría explícita más que implícita. Sin una orientación explícita y personal las acciones son vulnerables, fácilmente modificadas y reducidas a la imitación de patrones estándares. Cuando la teoría se hace explícita el profesor tiene una mayor oportunidad para desarrollar una teoría personal de la profesión de la enseñanza (Day, 1990).

Habría que distinguir entre una teoría «profesional» de la educación y una teoría «personal» (O'Hanlon, 1993). Una teoría profesional es una teoría creada y perpetuada dentro de una cultura profesional. Es una teoría ampliamente conocida y comprendida, y es generalmente transmitida a partir de los procesos de entrenamiento profesional, ya sea en el contexto escolar como en el universitario. Las teorías profesionales establecen las bases de un conocimiento compartido y una comprensión de la «cultura» de la enseñanza. Una teoría personal es una teoría única e individual de cada persona, que se desarrolla individualmente a través de la experiencia y a través del examen de la teoría profesional a lo largo de las distintas experiencias con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La forma en que cada persona interpreta y adapta los esquemas previos de conocimiento para asimilar las teorías profesionales que obtiene de sus lecturas o contacto con otros compañeros es lo que hace que se vaya construyendo una teoría personal de la enseñanza. Mane-

jando estos dos conceptos de teoría personal y teoría profesional podemos decir que el profesor debe comenzar a cuestionar su práctica y comprobar cómo es transformada por medio de una cultura profesional que afecta a su sistema de valores profesional. Estos procesos, hacen que el profesor modifique y cree una visión más personal de él mismo dentro de su contexto profesional particular y construya su teoría personal acerca de la enseñanza (Bridges, 1993). El profesor comienza a comprender la teoría que fundamenta su acción a partir de una reflexión personal y de reflexiones compartidas con colegas. El proceso de reflexión consiste en la formulación de hipótesis personales acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y la verificación de estas hipótesis. La verificación de hipótesis lleva a una confirmación, modificación o rechazo de la teoría que se cuestiona como principio básico donde se apoya la práctica (Villar, 1992).

La teoría personal es concebida como una teoría que se construye mediante procesos de indagación e investigación personal, y sirve de base para la construcción del conocimiento profesional. El proceso debería ser visto como un ciclo perpetuo de etapas las cuales están en continuo movimiento. Las distintas etapas se suceden cíclicamente para permitir una renovación de la práctica profesional a través de una evaluación personal constante y de un proceso de teorización constante de la acción. Este hábito y disposición para la evaluación y la teorización debe ser adquirido tanto por los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores como por los profesores, ya que una vez adquirido este hábito y disposición se podrá desarrollar una capacidad de teorización a lo largo de la profesión, pudiendo ser ellos mismo los evaluadores de su proceso de mejora y continuar la búsqueda de la ejecución de nuevas ideas y cambios. Si no adquieren esta capacidad, estarán siempre limitados por sus experiencias primeras o su sistema de creencias personal, que les llevará a actuar mediante el ejercicio de una rutina conservadora y no problemática (Calderhead, 1988). El proceso de teorización comienza cuando el estudiante está en la universidad, pero debe continuar cuando se llevan a cabo las prácticas en la escuela. Por tanto, debe existir un compromiso entre la universidad y la escuela para apoyar y propiciar este hábito y disposición a la teorización e indagación que sea el fundamento de la construcción de un conocimiento profesional (McCaleb, Borko y Arends, 1992). Buscar un ambiente propicio para que se produzca una práctica reflexiva es esencial si queremos trabajar este hábito en los alumnos. Por tanto, es necesario que el alumno haga explícitas su teorías personales, explore su racionalidad examinándolas, problematizándolas y buscando análisis alternativos, y a partir de ahí compare sus teorías personales con las de sus compañeros y con las teorías plasmadas públicamente en libros y documentos. De esta forma el alumno para profesor y el profesor podrán formular y reformular su teoría y podrán verificarla en la práctica.

### 3. APRENDER A ENSEÑAR DESDE UNA PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN LA REFLEXIÓN Y LA INDAGACIÓN

#### 3.1 El aprendizaje profesional. Principios y modelos

Grossman (1992), considera que al hablar del aprendizaje del profesor se pueden considerar dos grandes definiciones: a) desarrollo de habilidades específicas para la comprensión del mundo complejo en que reside la enseñanza, y b) aplicación de las experiencias y el conocimiento adquirido en los contextos reales. Dentro de la primera definición, el aprendizaje del profesor puede consistir en la mejora de las habilidades pedagógicas, cambios en actitudes o creencias respecto a

la enseñanza, o adquisición de un conocimiento particular. La segunda definición se refiere al aprendizaje obtenido desde la experiencia, concibiendo el aprendizaje desde el trabajo diario del profesor, a partir de una transformación de las teorías y las prácticas mediante un proceso reflexivo, que permite una construcción de conocimiento y una reconstrucción de los sistemas de creencias todo el tiempo.

La investigación reciente sobre el conocimiento de la materia explora el camino en el cual el profesor adquiere el conocimiento y construye una nueva comprensión acerca de la materia para ser enseñada, y las relaciones entre conocimiento de la materia y su enseñanza, proporcionando un camino para descubrir el proceso de aprendizaje del profesor (Grossman, 1990; Grossman, Gudmundsdottir, 1987; Grossman, Wilson y Shulman, 1989). Pero aunque la investigación progresa en este sentido, Eraut (1994), destaca que el sistema tradicional de aprendizaje para la profesión de la enseñanza se basa en la adquisición de un conocimiento proposicional basado en la disciplina dentro de un estricto esquema académico, ignorando los problemas de desarrollar y usar este conocimiento en un contexto profesional. Los aspectos relativos a la conexión del conocimiento académico con el conocimiento profesional se reducen al establecimiento de un período de prácticas en un escenario escolar. El proceso de aprendizaje profesional finalmente se apoya en la realización de exámenes escritos u orales, y en la realización de informes o memorias.

Este es el planeamiento básico de aprendizaje profesional que siguen las instituciones dedicadas a la formación del profesorado actuales (Moral, 1997). La forma más habitual para la introducción de los nuevos conocimientos requiere la aceptación de lo nuevo asimilándolo sin ninguna crítica, su memorización para la realización del examen, y rápidamente su olvido posterior (Municio, 1988). Aunque la investigación demuestra que el conocimiento proposicional no comienza a ser un conocimiento profesional hasta que no comienza a ser utilizado con propósitos profesionales y comienza a ser percibido como algo significativo y relevante para la práctica (Grossman, 1992), los encargados de la formación del profesorado parecen obviar estas aportaciones. El usar un conocimiento proposicional en una situación práctica, requiere un esfuerzo intelectual considerablemente mayor que el de simplemente memorizar los contenidos. El aprendizaje que tienen la intención de adquirir el conocimiento de cómo usar los conceptos y las ideas, es una tarea cognitivamente más compleja que la que se requiere en un tipo de aprendizaje que tiene como objetivo comprender y reproducir los contenidos simplemente.

Las propuestas de aprendizaje para aprender a enseñar actuales se dirigen fundamentalmente a un **Aprendizaje a Partir de la Experiencia** (Calderhead, 1988). Piaget (1972), ya señalaba que el aprendizaje de los alumnos en la escuela debe partir de la experiencia. Esta misma suposición se traslada al ámbito de la educación del profesor, insistiendo que se debe propiciar un aprendizaje práctico, apoyándose en la realización de un practicum mayor en el contexto de trabajo, y dedicar menos tiempo a permanecer en los contextos académicos-universitarios. Pero la educación inicial del profesor sigue sin resolver una serie de problemas, entre ellos, hay que citar la sin resolver tensión entre la teoría y la práctica, y la creencia de que el aprendizaje desde la experiencia ocurre automáticamente (Day y Pennington, 1993; Evans, 1993). Este apartado desarrolla la visión de que el aprendizaje desde la experiencia no es ni simple, ni fácil de llevar a cabo, ni automático, sino que requiere apoyarse en una serie de principios con el propósito de obtener un conocimiento que sirva para ir elaborando una teoría personal acerca de la enseñanza. Considerar el rol de la experiencia en el aprendizaje para enseñar sugiere que se debe entender al profesor como constructor de repertorios, más que como acumulador de procedimientos y métodos (Bullough Knowles y Crow, 1991; Edwards, 1995).

Calderhead (1988) y Calderhead y Shorrock (1997), demuestran que para llevar a cabo un aprendizaje profesional adecuado en la profesión de la enseñanza hay que partir de la realización de un aprendizaje a través de la experiencia. Este tipo de aprendizaje es el fundamento de todo el proceso de aprender a enseñar que la investigación destaca como elemento clave para la formación del profesorado. A continuación destacamos una serie de principios que podemos observar unidos a la propuesta de aprendizaje a través de la experiencia:

### 1 - Principio de agrupación y de interpretación de experiencias e impresiones

Toda la gente adquiere conocimiento a través de la experiencia, pero mientras alguna parte de este conocimiento es procesado para ser clasificado como conocimiento declarativo o conocimiento procedimental, mucho de este conocimiento permanece a un nivel de simple impresión. En cualquier caso, las impresiones ganadas desde la experiencia contribuyen a la acción profesional en el momento en que llegan a ser comprendidas. Cada sujeto está inmerso en un continuo flujo de experiencias, y algunas de estas experiencias son destacadas y comienzan a ser significativas cuando se reflexiona sobre ellas. Este acto de reflexión requiere un pensamiento consciente, pero a la vez hay que tener en cuenta que viene determinado por el contexto significativo del momento. Cuando las impresiones y las experiencias, dentro del flujo de acontecimientos, comienzan a ser agrupadas dentro de una síntesis, se llega a alcanzar un alto nivel de significado y empiezan a tener una entidad singular (Anning, 1988; Russell, 1988; Jonston, 1994).

### 2 - Principio de conocimiento en uso

Para Eraut (1994), este principio es la base del aprendizaje a partir de la experiencia, pues el proceso real de aprendizaje llega cuando las ideas son usadas para propósitos particulares. Como una consecuencia directa de este aprendizaje a partir de la utilización del conocimiento, las ideas comienzan a elaborarse dentro de contextos particulares donde son usadas. Desde este planteamiento se puede considerar que las ideas son aprendidas de diferente forma según cada contexto, y tendrán que ser reaprendidas cuando se transfieren a una nueva situación o contexto. Esta transferencia de ideas es a menudo difícil y requiere un gran esfuerzo cognitivo. De aquí el interés por desarrollar un trabajo relacionado con la indagación, la investigación en la acción, la discusión profesional reflexiva, para llegar a entender que aprender un conocimiento y usar ese conocimiento, no son procesos separados sino que son el mismo proceso (Elliott y Adelman, 1996; Hall, 1996). Pero la gente está acostumbrada a referirse a la palabra «conocimiento» como el conocimiento recogido en los libros, y no conciben el conocimiento adquirido en la experiencia como un tipo de conocimiento relevante para ellos. Por tanto, hay que avanzar en el estudio de qué es lo que ocurre para que el conocimiento presentado durante las sesiones de entrenamiento pueda ser utilizado en la práctica, y qué factores son los que afectan a estos procesos de transformación del conocimiento (Argyris, 1993; Posch, 1996).

### 3 - Principio de aprendizaje a partir del desarrollo de esquemas cognitivos

Los esquemas sirven de base para poder percibir el mundo de forma ordenada. Los patrones de comportamiento y de actuación son esquemas de nuestra experiencia que son utilizados para reconocer y dar por sentado los acontecimientos. Ellos también proporcionan la referencia a través de la cual las nuevas experiencias son interpretadas. Los esquemas pueden ser desarrollados a



partir de una nueva información, construyéndose nuevos esquemas para asimilar las nuevas experiencias. En otros casos los esquemas se reestructuran para añadir la nueva información a la anterior (Winitzky, 1992; Morine-Dershimer, 1989). La teoría de esquemas sirve para comprender cómo el aprendizaje es un concepto en acción. El aprendizaje no consiste simplemente en alcanzar una nueva idea, sino que el aprendizaje ocurre cuando nosotros modificamos la estructura interna de nuestros esquemas de referencia, que nos permiten desarrollar una actuación efectiva (Floden y Klinzing, 1992; Tobin, Tippins y Hook, 1992).

#### 4 - Principio de adquisición de información

Los procesos de adquirir información implican el uso de métodos reconocidos de indagación (Altrichter, Posch y Somekh, 1995). Sin embargo, no todos los profesionales son entrenados en los métodos como la entrevista y la observación, pues son a menudo consideradas estrategias que pueden ser utilizadas por cualquier persona con sentido común. Según Eraut (1994), una efectiva aproximación para la adquisición de información requiere al menos cuatro tipos de conocimiento:

- un conocimiento base existente sobre el área que se estudia,
- alguna clase de esquema conceptual de referencia para guiar la indagación,
- la habilidad para recoger información, y
- la habilidad para interpretar la información.

Esto podría ser caracterizado como una combinación de un conocimiento proposicional apropiado y la habilidad para seleccionar y llevar a cabo métodos de investigación (Moral, 1997). También Eraut (1994), destaca una serie de habilidades para la reunión de información asociadas con el estudio académico y la extracción de información desde fuentes documentales y bibliotecas:

- procesos en los cuales se expone un determinado conocimiento: formulando cuestiones, leyendo, observando, escuchando, coleccionando evidencias, descubriendo principios,
- proceso por los que se guían los estudiantes a extraer significado del conocimiento: analizando, experimentando, reorganizando, consolidando, integrando, infiriendo generalizaciones, reconstruyendo, relacionando con otras situaciones, y examinando su utilidad.

#### 5 - Principio de reflexión y «feedback» constante

La conducta del profesional a partir de un proceso continuo de reflexión y de «feedback» constante llega finalmente a hacerse una rutina. La «conducta hábil» llega a definirse como una compleja secuencia de acciones las cuales han comenzado a ser rutinizadas a través de la práctica, llegando a una actuación que es ejecutada casi automáticamente (Pultrorok, 1996). Mucho de lo que los profesores hacen ha sido adquirido a través de la práctica con «feedback», principalmente del «feedback» proporcionado desde el efecto de una acción sobre la clase y los estudiantes (Zeichner, 1994).

#### 6 - Principio de desarrollo de procesos metacognitivos

El término «metacognitivo» es usado para describir el proceso de toma de consciencia que te permite llegar a la dirección de tu propia conducta y el control de tu propio proceso de aprendizaje. Esta clase de capacidad viene asociada con el «control del conocimiento» (Calderhead, 1988b). Controlar tu propia conducta implica una continua redefinición de tus prioridades y un ajuste

crítico de los esquemas cognitivos y las suposiciones asumidas como válidas. Esto lleva implícito una dirección personal del proceso de aprendizaje: una organización del tiempo de forma personal, la selección de actividades, la dirección del aprendizaje y del pensamiento, y mantener un esquema de evaluación personal para valorar la importancia y el significado de las acciones personales (Alexanderson, 1994)

El valor de este proceso de control es destacado por Marton (1994) y Morine-Dershimer y Reeve (1994), quienes consideran que en muchas profesiones la falta de un control personal sobre el propio aprendizaje y desarrollo personal, produce un vacío significativo entre las teorías expuestas y las teorías en uso de los profesionales. Los profesionales tienen un vacío entre lo que ellos creen que hacen y lo que hacen en realidad. La solución sería la de proporcionar un «feedback» de calidad, que algunos autores como Elliot y Adelman (1996), establecen a partir de los procesos de investigación en la acción. Para Trillo Alonso (1989), en su trabajo sobre la importancia de desarrollar procesos metacognitivos en los alumnos, considera que estos procesos son tan importantes, que pueden ser tenidos en cuenta como elemento clave para configurar un modelo teórico e interpretativo para el diseño de la enseñanza.

Una vez destacados estos principios del aprendizaje a partir de la experiencia, pasamos a indicar dos modelos de aprendizaje profesional, que pueden ser destacados de la literatura sobre el tema:

##### - Modelo de aprendizaje profesional experiencial de Dreyfus:

Dentro de los modelos de aprendizaje profesional encontrados en la literatura, podemos destacar el modelo de Dreyfus y Dreyfus (1986), el cual se fundamenta en cuatro fases de aprendizaje experiencial que avanzan para conseguir la comprensión situacional. Elliott (1993d), utiliza este modelo para establecer las bases de explicación del modelo de «ciencia práctica» aplicado a la formación del profesorado, apoyado en los conceptos de investigación acción y de práctica reflexiva. Las fases del modelo de Dreyfus son las siguientes:

**1 - Fase de principiante:** El aprendiz necesita desarrollar una habilidad para discernir los acontecimientos que suceden en clase y en la escuela, sobre la base de la observación y el análisis para destacar los elementos relevantes de las situaciones que les dispondrán para una acción inteligente. Esta fase queda resumida en una fase de «investigación observacional» o fase de «reconocimiento».

**2 - Fase de competente:** En esta fase se realiza una discriminación y deliberación sobre los aspectos de la situación que son importantes tener en cuenta para elaborar una decisión acerca de cómo llevar a cabo una acción. El aprendizaje necesario para una fase competente puede ser resumido, como la necesidad para desarrollar habilidades de diagnóstico, análisis, discriminación y síntesis de los componentes que definen una situación en la búsqueda de posibilidades de acción.

**3 - Fase de perito:** En esta fase el aprendiz posee gran experiencia en una variedad de casos, y a partir de esta experiencia discernir los aspectos potencialmente relevantes de la situación, los discriminan a la luz de sus metas, los sintetizan para tener una visión de la situación como un todo. En esta fase el aprendiz también es capaz de formular estrategias de acción alternativas, deliberar acerca de sus ventajas y desventajas, y evaluar su impacto. Esta fase podría ser resumida como la necesidad de desarrollar la habilidad para evaluar de forma personal las acciones y decisiones.

**4 - Fase de experto:** En esta fase, la extensión y el rango de la experiencia acumulada es tan grande que el aprendiz comienza a hacer decisiones inteligentes sobre la base de la intuición más

que sobre la base de una deliberación consciente. El «espacio reflexivo» entre interpretar una situación y decidir qué hacer, desaparece gradualmente cuando el aprendizaje progresa a través de esta fase.

- *Modelo de aprendizaje transformacional de Lange y Burroughs-Lange.*

Lange y Burroughs-Lange (1994), explican un modelo transformacional del aprendizaje profesional continuo de los profesores. Una vez que el profesor experimenta la incertidumbre profesional, busca alcanzar un estado más confortable. El modelo acepta el papel de la asimilación y los procesos de acomodación en el desarrollo de una nueva comprensión profesional que permita ese estado más confortable. El profesor comienza percibiendo individualmente, o de forma colectiva, el desafío profesional que desencadena el cambio. El reconocimiento del desafío depende del grado de sensibilidad de los profesores que se mantienen como aprendices y de su buena voluntad para tomar la responsabilidad en responder a esos desafíos. Una vez establecido el problema, se debe llegar a una comprensión de la naturaleza del problema o cambio profesional, mediante una observación de su conducta profesional. De esta forma comienzan a hacerse más conscientes de su propio desarrollo profesional y comienzan a buscar alternativas para modificar su conducta. Este esquema básico de Lange y Burroughs-Lange (1994), que expone el proceso de transformación producido en el aprendizaje profesional para el desarrollo profesional, también puede ser aplicado a la formación inicial del profesor, pues puede servir como alternativa a los modelos de aprendizaje fundamentados en la transmisión de contenidos y en la memorización impuesta de datos y hechos, sin ningún fundamento y ninguna conexión con la práctica.

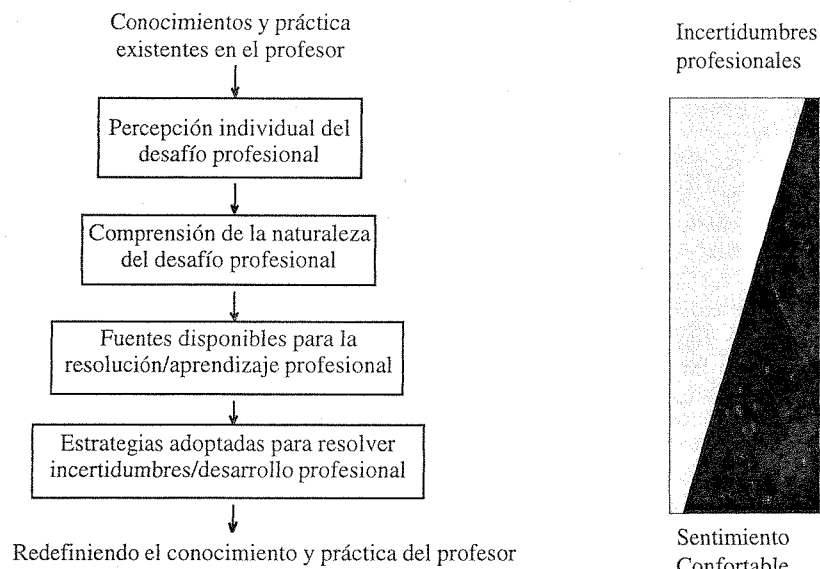


Figura N° 14: Modelo transformacional de Lange y Burroughs-Lange (1994:623)

### 3.2 Desarrollo de la estructura cognitiva a través de la reflexión

El conocimiento que el profesor tiene acumulado sobre la enseñanza ha surgido actualmente como un tema de gran interés en la investigación sobre el pensamiento del profesor. Se han realizado diversos estudios sobre el tipo de conocimiento que utiliza el profesor en las situaciones de clase, delimitándolo en conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico o didáctico del contenido y conocimiento curricular (Shulman, 1986). Desde una perspectiva más global, la investigación sobre el conocimiento práctico del profesor analiza el conocimiento que el profesor tiene acerca de la enseñanza, descubriendo la complejidad del pensamiento en acción del profesor. Desde la investigación sobre el conocimiento práctico, se ilustran las características del conocimiento que el profesor utiliza para resolver los problemas mal definidos que se suceden en clase a través del establecimiento de un conjunto de metas y acciones, ya que el conocimiento que guía la práctica profesional es algo más que una mera acumulación de hechos proposicionales (Johnston, 1992; Moral, 1990, 1992).

El profesor, como cualquier otro profesional, no se limita a aplicar las teorías que recibe a través de distintas situaciones formativas, sino que construye sus propias teorías a través de su práctica. Por tanto, el desarrollo profesional es visto como un proceso de crecimiento personal y como un proceso de construcción de conocimiento práctico, que nunca permanece estático pues es algo sujeto al cambio personal del profesor (Clandinin, 1986; Connelly y Clandinin, 1988).

Según Morine-Dershimer (1989), el conocimiento práctico se desarrolla a partir de un proceso reflexivo. Esta premisa ha llevado últimamente a que la investigación sobre formación del profesorado centre su interés en fomentar el desarrollo del profesor considerándolo un práctico reflexivo que salve el vacío existente entre la teoría y la práctica, entre la formación teórica recibida y la experiencia práctica que se va acumulando a lo largo del tiempo (Schön, 1983; Carr y Kemmis, 1986; Calderhead, 1988b). La experiencia del profesor es esencial para ir construyendo su conocimiento práctico acerca de la enseñanza, pero unida a esta idea de experiencia debe ir unida la idea de reflexión sobre las experiencias que se van teniendo a lo largo de la carrera profesional. El práctico reflexivo que es el profesor no construye su conocimiento práctico realizando una simple acumulación de información que recoge a lo largo de sus años de experiencia, sino planteando procesos de reflexión y procesos de toma de conciencia metacognitiva para hacer suyas las experiencias que suceden en el transcurso del tiempo (Richardson, 1990; Perkins, Simmons y Tishman, 1989). Por tanto, el cambio que se produce en el profesor desde ser un profesor principiante a ser un profesor experto a lo largo del tiempo, es necesario considerarlo desde la construcción de su conocimiento práctico que es el que dirige todo tipo de acciones que se desarrollan en clase. De esta forma, las creencias acerca de la enseñanza y el conocimiento y la práctica de la enseñanza tienden a desarrollarse de forma unida y relacionadas entre sí, ya que son interdependientes e interactivas, progresando de una forma gradual mediante un proceso reflexivo constante a lo largo de la vida profesional (Franke, Fennema, Carpenter y Ansell, 1992; Hamilton, 1988).

Existen distintas formas de considerar la reflexión, pero desde la perspectiva que pretende desarrollar un profesional reflexivo, la aproximación «narrativa» de la reflexión es la más adecuada (Winitzky, 1992). Desde esta aproximación narrativa la reflexión está enclavada dentro del contexto donde el profesor trabaja, construyéndose bajo una línea antropológica y colaborativa. Los resultados de este tipo de reflexión son evaluados más por su relevancia local y significativa que por su generalización, ya que el propósito de este tipo de reflexión es hacer salir a la superficie la visión práctica inconsciente de la enseñanza que posee cada profesor, para ir fomentando un desarrollo personal y profesional en él (Villar, 1990, 1992).

Winitzky (1992), comprueba que existe una correlación entre la complejidad de la estructura de conocimiento y la habilidad para reflexionar. Utilizando una muestra de 15 estudiantes en un curso de formación del profesorado, comprueba que los estudiantes que poseen una estructura de conocimiento acerca de la enseñanza más compleja y mejor estructurada, también demuestran una habilidad superior para realizar procesos de reflexión más elaborados. Por tanto, se puede llegar a concluir que los conceptos esquema y reflexión están relacionados entre sí. El concepto de esquema ha sido utilizado por la psicología cognitiva para explicar la forma en que se estructura y representa el conocimiento almacenado en la memoria para la resolución de los problemas con los que no enfrentamos (Chi y Glaser, 1984). El esquema ha sido definido como un constructo teórico que describe la forma en que se organiza el conocimiento almacenado en la memoria. Es considerado una estructura modificable de información que representa conceptos genéricos agrupados en nuestra mente (Rumelhardt, 1980). El conocimiento humano se caracteriza por medio de un conjunto de esquemas interconectados (Chi y Glaser, 1984; De Vega, 1984). Los esquemas representan las relaciones entre los objetos, las situaciones, y los acontecimientos que ocurren normalmente. En este sentido un esquema contiene información prototípica acerca de situaciones frecuentemente experimentadas que son usadas para interpretar nuevas situaciones y acontecimientos. La información que recibimos es fácilmente comprendida si la asociamos al conocimiento que tenemos almacenado en la memoria mediante esquemas organizados jerárquicamente (Rumelhardt, 1980).

La teoría de esquemas ha tenido grandes implicaciones para la investigación realizada sobre los procesos mentales superiores del ser humano, e indudablemente la tiene al ser aplicada al estudio del pensamiento del profesor. Al suponer que la mente del profesor experto está basada en una serie de esquemas que construyen su estructura de conocimiento (Leinhardt y Greeno, 1986; Shavelson, 1986), se está utilizando como eje para definir el proceso mental del profesor en la enseñanza. Son así útiles para explicar cómo se organiza el conocimiento en la mente del profesor y para explicar el proceso mental que se produce para solucionar el problema de la enseñanza (Moral, 1989, 1992).

Floden y Klinzing (1990), consideran que la teoría de esquemas tiene una gran importancia en el tema de formación del profesorado y por tanto debe ser asimilada como base del contenido que es impartido para la formación del profesor. El concepto de «esquema» debe ser considerado como una parte del currículum del profesor ya que es la base que sustenta y origina el proceso mental en que se ve envuelto el profesor, tanto en las fases de formación como en las fases de actuación práctica a lo largo de su carrera profesional. Por tanto, la tarea de la educación del profesor debe consistir en trabajar con el concepto de esquema para hacer más fácil la adquisición de nuevos conocimientos (Winitzky, 1992; Bennett, 1991).

### 3.3 Resolución de problemas

Según Copeland et al. (1993), una práctica reflexiva implica un proceso de resolución de problemas y una reconstrucción del significado. Dentro de esta perspectiva la función del pensamiento reflexivo, consiste en transformar una situación que es experimentada como oscura y conflictiva en una situación clara, coherente y armoniosa. Wubbels y Korthagen (1990) y Callan (1992), consideran que se produce un acto reflexivo una vez que se produce una estructuración personal de una situación problemática o cuando se produce una alteración o ajuste de estructuras percibidas como problemáticas. Para la solución de problemas la psicología cognitiva ha analiza-

do el proceso que se sigue pudiendo citar los pasos que exponen Nikerson, Perkins y Smith (1990): a) comprender el problema, b) idear un plan o estrategia general (no una prueba detallada), c) ejecutar el plan, y c) verificar los resultados.

Para aclarar este proceso de resolución de problemas en la práctica de la enseñanza, habría que partir diciendo que la identificación de los problemas la hace el mismo profesor y la hace a partir de las situaciones concretas de su práctica diaria, que se corresponden con los tres grandes ámbitos de contenido que señalábamos en el apartado anterior, o los tres niveles de reflexión descritos por Van Manen (1991): a) El técnico o analítico, en el que se plantea cómo llevar a cabo de una forma eficiente una meta planteada de antemano, ¿cómo puedo evitar la confusión al introducir el tema de la electricidad?, b) El hermenéutico o fenomenológico, en el que se produce una comprensión interpretativa, es decir, el profesor hace explícitas las suposiciones en las que descansan sus acciones profesionales ¿qué es lo que creo obtener cuando llamo la atención de los niños que no participan en clase?, y c) El crítico o dialéctico, en el que se plantea hasta qué punto las metas educacionales llevan a formas de vida igualitarias y justas ¿los agrupamientos que yo determino en clase son compatibles con las ideas de justicia e igualdad que pretendo desarrollar en los alumnos?.

Además, en la identificación del problema el profesor debe introducirse en la tarea de definir el problema de una forma explícita, lo cual supone hacerlo consciente. El problema puede ser definido a través de una pregunta como por ejemplo ¿cómo podría introducir los conceptos geométricos en mi grupo?, ¿cómo podría hacer que la convivencia mejorase en la clase?, etc. Este proceso de definición del problema no es simplemente el primer paso de una progresión lineal, pues la definición del problema puede seguir reconstruyéndose a lo largo de todo el proceso de solución (Schön, 1983). La definición del problema puede tener distintos grados de elaboración y complejidad, pudiendo encontrar problemas muy concretos de contextos muy específicos o problema más generales. En el caso de la investigación de Villar (1992), a los profesores se les pedía que definieran los principios explicativos en los que fundamentaban su práctica de clase. La definición del problema, en este caso, requería una cierta complejidad que es fácilmente contrastada con la síntesis en la definición de un problema como por ejemplo ¿cómo introducir el concepto de la ecuación?. Sin embargo hay que decir que los dos tienen el mismo potencial para producir en los profesores procesos reflexivos, aunque sea a distintos niveles y utilizando distintas técnicas de reflexión que vienen determinadas por la complejidad del problema.

Además, hay que decir, que la fase de «definición del problema» es lo suficientemente rica como para propiciar en los profesores procesos reflexivos completos que les permiten una toma de consciencia de su conocimiento práctico, por lo cual en algunos casos, no es necesario seguir avanzando en las fases de resolución del problema (elaboración de plan, ejecución del plan, verificación). Un ejemplo de esto, vuelve a ser la investigación de Villar (1992), en la que se trabaja el ciclo reflexivo de Smyth (1989), y en la que en la fase de información, se les pide a las profesoras que indiquen los principios explicativos que fundamentan su práctica; con esta definición de principios, es suficiente para conseguir que los profesores que participan en la investigación se impliquen en los procesos metacognitivos necesarios para conseguir una reconstrucción de su conocimiento práctico personal. Las investigaciones de Beyerbach (1988) o de Roheler et al. (1987), en las que se trabaja el conocimiento pedagógico y del contenido de distintas materias, son otros ejemplos que confirman la idea de que basarse exclusivamente en la definición del problema es suficiente para que los profesores se introduzcan en procesos reflexivos muy fructíferos.

Respecto al apartado sobre la generación de la solución, hay que tener en cuenta que existen soluciones que vienen a la mente rápidamente y casi de forma automática. El proceso reflexivo

necesario para alcanzar la solución ocurre en la mitad de la interacción de clase, lo cual es llamado «reflexión en la acción» por Schön (1983) y por Yinger (1987) «proceso de improvisación», como por ejemplo, el proceso de ir ajustando la explicación del profesor a las necesidades que van demostrando los alumnos. La reflexión que ocurre fuera del proceso interactivo de clase, es similar a la noción de planificación de Yinger (1979), o la reflexión sobre la acción de Schön (1983). En ambos casos, sea mediante un proceso de improvisación o de planificación posterior, el considerar la solución a un problema dentro de un proceso reflexivo va asociado a una toma de consciencia de las razones y motivos que descansan en la generación de esa solución. El profesor no acepta una solución de forma inconsciente, sino que se basa en su conocimiento práctico personal, asume la responsabilidad de llevar a cabo ese plan y comprende las causas que llevan a aceptar esa solución. Finalmente, respecto a este apartado de generación de soluciones, decir que la solución elegida debe ser llevada a cabo. Copeland, et al. (1993), consideran que una conclusión o solución es hipotética hasta que no se lleva a la acción. La reflexión sin la acción es incompleta.

Respecto a los atributos referidos a la valoración de la solución, hay que decir que el profesor reflexivo examina la solución generada mentalmente y selecciona aquella que cree más adecuada. Las soluciones son examinadas por su coherencia interna y son comparadas con los datos que el profesor continúa reuniendo acerca de la situación, llevándose a cabo en su imaginación como posibles consecuencias. El profesor reflexivo aprende de su experiencia profesional, pudiendo aplicar soluciones que a través de una reflexión descubre que son similares a situaciones ya encontradas (Wubbels y Korthagen, 1990). La solución es valorada respecto a los efectos que tiene sobre la acción y las consecuencias de ese efecto en términos del logro de los estudiantes. La fase evaluadora de la acción reflexiva consiste en valorar el resultado en los alumnos, tanto en consecuencias inmediatas como en consecuencias a largo plazo. El fracaso no es un mero fracaso en la persona que posee el hábito de la reflexión, ya que el fracaso también es instructivo pues durante el examen y valoración de las consecuencias se descubren aspectos que deben ser llevados a cabo de forma más adecuada en posteriores actuaciones (Ross, 1989).

Johnston (1994), destaca que los estudiantes para profesor cuando tienen contacto con la enseñanza, los primeros elementos que utilizan para aprender a enseñar están relacionados con los elementos técnicos que plantea un proceso de resolución de problemas. Desde el primer momento que toman contacto con la enseñanza descubren la naturaleza compleja y problemática de la enseñanza, requiriendo una ayuda a nivel técnico. Pero como Johnston (1994), destaca esta asistencia no puede ser meramente superficial, sino que requiere que el alumno tome consciencia de los procesos para la solución de los problemas técnicos. Para ello se deben propiciar procesos de negociación y de reconstrucción de las soluciones planteadas, dentro de un ambiente tranquilo de diálogo colaborativo, que lleve a la luz las inconsistencias, los dilemas y contradicciones que los estudiantes para profesor detectan en su visión personal de la enseñanza.

### 3.4 Pensamiento crítico y creativo

Aunque el componente de resolución de problemas es el más comentado para aprender a reflexionar críticamente y sea la base en la que se fundamenta todo el proceso reflexivo, la psicología cognitiva destaca el componente «creatividad» como un elemento más para aprender a reflexionar críticamente, ya que proporciona unas actitudes y habilidades que son condiciones indispensables para la solución de problemas (Halpern, 1989).

Según Schön (1983) si el modelo de racionalidad técnica es incompleto y fracasa en explicar la competencia práctica en situaciones divergentes, se debe buscar una explicación en la epistemología de la práctica implícita en la actuación artística y en los procesos intuitivos que utilizan los prácticos para manejar las situaciones de incertidumbre, inestabilidad y valor conflictivo. Desde aquí es desde donde Eraut (1994), nos habla de la epistemología de la creatividad profesional. Los incidentes y acontecimientos inesperados en clase ilustran los procesos profesionales creativos en el diseño y resolución de problemas; así se pone el énfasis en la capacidad intuitiva profesional para reconceptualizar una situación y reformular un problema, lo cual permitirá la innovación y la mejora de la práctica docente (De la Torre y Fresneda, 1992).

La creatividad en un rasgo complejo que implica la combinación de capacidades cognitivas y actitudes. De igual forma que se pueden aprender estrategias de resolución de problemas, se pueden aprender estrategias creativas que sean instrumentos para trabajar la reflexión de forma automática e inconsciente. Para Nickerson, Perkins y Smith (1990) se trabaja la creatividad mediante el desarrollo de:

- la capacidad de producir gran cantidad de ideas apropiadas con rapidez y soltura,
- la capacidad de realizar asociaciones sobre conceptos que no mantienen una relación cotidiana,
- la intuición para conseguir dar soluciones adecuadas reuniendo la mínima información posible,
- la flexibilidad para cambiar fácilmente de opción en la solución de un problema,
- la capacidad para tomar tiempo en la aceptación o rechazo en una solución, verificando posibles alternativas y consecuencias de la citada solución,
- la capacidad para descubrir patrones ocultos en la información proporcionada o aspectos escondidos parcialmente en el contexto,
- la actitud para tomar valoraciones autónomas independientemente de las influencias sociales,
- la actitud de mantener la mente abierta a posibles soluciones más acordes con el contexto.

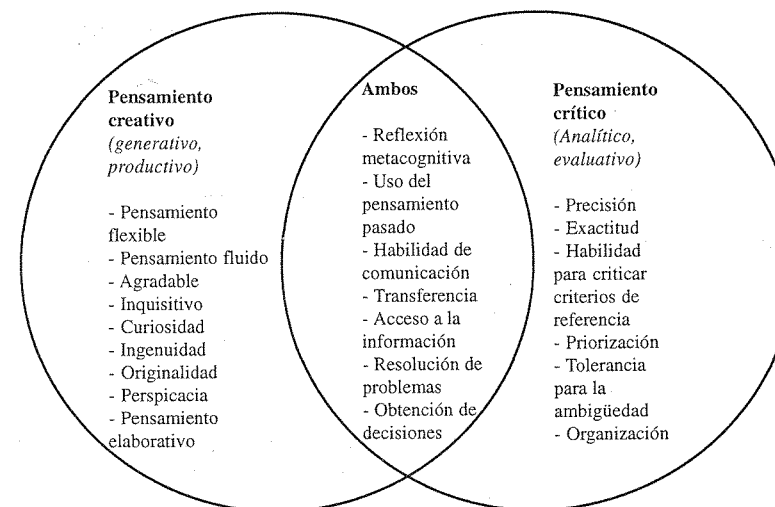


Figura Nº 15: Elementos comunes del pensamiento creativo y crítico (Fogarty y McTighe, 1993:163).

Las habilidades destacadas por Lawson (1993), como necesarias para alcanzar un pensamiento creativo y crítico son las siguientes:

- habilidad para describir exactamente un fenómeno.
- habilidad para establecer cuestiones causales.
- habilidad para reconocer, crear, y establecer hipótesis alternativas y teorías alternativas.
- habilidad para generar predicciones lógicas
- habilidad para planificar y conducir unos experimentos controlados, y para evaluar las hipótesis y las teorías.
- habilidad para la organización y análisis de los datos obtenidos.
- habilidad para aplicar las conclusiones razonadas a las que se llega.

Manzano (1993), también expone una clasificación de los elementos que mejoran y favorecen el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, estableciendo seis niveles en el proceso cognitivo: a) conocimiento, b) comprensión, c) aplicación, d) análisis, e) síntesis, y f) evaluación. Para Fogarty y McTighe (1993), el estudio sobre el cómo educar a los profesores en procesos de pensamiento de alto orden ha recorrido tres fases:

a) Adquisición de habilidades básicas: Enfatiza el interés por la delimitación de las habilidades básicas que identifican los procesos de pensamiento que deben ser adquiridos por el sujeto (Marzano, 1993; Lawson (1993). En este caso la habilidad deben ser practicadas para luego poder ser utilizada en distintos contextos; b) Pensamiento crítico/creativo: desde esta perspectiva el pensamiento es integrado en los macroprocesos del pensamiento crítico y creativo necesarios para la resolución de problemas, la toma de decisiones y los procesos de invención; y c) Toma de conciencia: desarrollo de procesos metacognitivos en el desarrollo de estrategias críticas y creativas.

Fogarty y McTighe (1993), consideran que el pensamiento creativo y crítico presentan una serie de características comunes que trabajadas de forma unitaria tienen unos efectos significativos en la respuesta de los estudiantes para profesor, pues llega a ser más fácilmente pensadores activos y toman más riesgo en la resolución de problemas. Si los alumnos consiguen crear este esquema de pensamiento y se les estimula adecuadamente a practicar a lo largo de vida profesional, llevarán a cabo un proceso reflexivo continuo basado en la aplicación de las habilidades adquiridas de pensamiento crítico y creativo.

### 3.5 La investigación: Herramienta básica para la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza

Las investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor y en concreto, sobre la forma en que los profesores expertos y novicios piensan y actúan en clase (Leinhardt y Greeno, 1986; Moral, 1992), nos indican la necesidad de entrenar a los profesores en una toma de conciencia personal sobre cómo el conocimiento es transformado en una acción particular. Feiman-Nemser (1990), indica que los profesores principiantes tienen serios problemas en lo relativo a la transferencia del aprendizaje que han recibido en sus cursos de formación (Feiman-Nemser, 1990).

La estrategia que los profesores principiantes suelen utilizar para solventar este problema de dificultad en la transferencia del aprendizaje, consiste en realizar «una vuelta atrás» y buscar en su memoria los métodos y sistemas empleados con ellos cuando eran pequeños y asistían a la escuela. Realizan un proceso de imitación de la práctica de la enseñanza que recibieron. Otra alternativa que suelen utilizar es seguir al pie de la letra las prescripciones y mandatos curriculares, sin

crítica ni discusión. Estas alternativas son utilizadas ya que no pueden usar un conocimiento profesional que guíe su práctica debido a que no lo han desarrollado en su período de formación (Valli, 1989; Tickle, 1993).

El principal problema que podríamos destacar como causante de este hecho que citan Feiman-Nemser (1990), Valli (1989) y Tickle (1993), es que los alumnos que se forman para llegar a ser profesores, así como los profesores principiantes, no alcanzan a descubrir las relaciones entre la teoría y la práctica. Esto les lleva a ser incapaces de comprender de qué forma el conocimiento teórico recibido durante el período de formación es generalizable y aplicable a distintos contextos.

Tann (1993), comentando el trabajo de Dewey (1933), indica que el estudiante que se forma para llegar a ser profesor debe implicarse activamente en descubrir el significado de la experiencia a través de procesos de resolución de problemas. La experiencia es educacional solamente cuando una persona reflexiona sobre ella realizando una toma de conciencia del proceso de solución del problema dentro de un contexto particular. Tann (1993), plantea la reflexión dentro de la concepción originaria de «experiencia» de Dewey, indicando que el proceso reflexivo debe permitir considerar la práctica de la enseñanza a la luz de los fundamentos teóricos que lo apoyan y de las consecuencias que lleva aparejada su realización.

Por tanto, como comenta Elliot (1993), es urgente que los programas de formación de los profesores usen un enfoque de indagación y de resolución de problemas reflexivo para contrarrestar la tendencia a responder a los acontecimientos imitando o aplicando conocimiento indiscriminadamente sin realizar un profundo análisis. Además, los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores deben ser alertados de que el conocimiento no es directamente transferible a todos los casos. Por esta razón el estudiante debe desarrollar una habilidad constante de reflexión sobre las circunstancias específicas que acompañan a una acción, para discernir qué experiencia o principios son aplicables en un contexto particular, y adquirir las bases de una indagación naturalista frente a la investigación de tipo convencional (Aksamit, et al, 1990).

Postura Convencional	Postura Naturalista
Realista: Existe una realidad singular independiente de cualquier observador	Relativista Existen realidades múltiples que son construidas socialmente
La verdad es definida como un hecho isomórfico a la realidad	La verdad se asocia a una construcción consensuada de varios críticos
Objetivo: El observador puede exteriorizar la realidad estudiada	Subjetiva: Los descubrimientos son una creación del proceso de investigación
Intervencionista: Explican la naturaleza de la realidad para predecirla y controlarla	Hermenéutica: La metodología implica dialéctica, interacción, análisis, crítica y comprensión de los casos

Cuadro Nº 12: Fundamentos de la investigación convencional y naturalista (Aksamit, et al., 1990:217).

La investigación es así utilizada como una herramienta para desarrollar una teoría práctica y crítica, con la intención de lograr que los profesores comiencen a ser agentes activos en la producción de un discurso pedagógico, más que meramente consumidores de conocimiento profesional producido por los académicos y los investigadores educacionales (Dadds, 1993). Altrichter, Posch y Somekh (1995), establecen un ciclo de investigación que se compone de los siguientes elementos: 1) descubrir el punto de partida, b) clarificar la situación, c) desarrollar estrategias de acción y ponerlas en la práctica, y d) analizar la teoría que se descubre en la práctica y la forma en que ha sido generada. Como resultado de trabajar los procesos de investigación- acción se debe conseguir un hábito reflexivo que facilite una toma de consciencia continua de los principios básicos que fundamentan el conocimiento (Noffke y Brennan, 1991). A partir de esto, se capacitará al alumno para crear las habilidades rutinarias de construcción y reconstrucción del conocimiento con el propósito de una mejora profesional constante (Smiyth, 1989).

Por tanto, el estudiante que se forma para ser profesor debe tomar consciencia de que las teorías que fundamentan su práctica profesional se construyen desde su propia actuación y comprobar el potencial de la reflexión sobre y en la acción mediante la utilización de procesos metacognitivos. Una vez que el profesor tome consciencia de las posibilidades que tiene trabajar la reflexión podrá introducirse en un tipo de formación que implique un proceso de desarrollo personal, y no un simple proceso de transferencia de «cómo se debe actuar» que provenga de teóricos ajenos a su realidad.

Así, autores como Tamir (1988; 1989), consideran que los educadores de profesores deberían incorporar la investigación educacional en sus programas. Además de incorporar la lectura de los descubrimientos de la investigación, Tamir considera que es esencial que el alumno tenga la experiencia de buscar información significativa en la biblioteca, leer investigaciones originales, elaborar su propia búsqueda de información (sin introducirse a elaborar una investigación completa), y recibir el «feedback» del profesor instructor. De esta manera se proporcionan efectos más duraderos en los temas aprendidos, que si se llevara a cabo un aprendizaje meramente receptivo. Además, con ello se crea una actitud hacia la investigación educativa muy positiva, que deberá ser cultivada a lo largo de su profesión.

Los roles entre investigación y enseñanza deben de quedar unidos, como el corazón del trabajo académico, sin embargo la realidad presenta poca unión entre estos dos términos. Para ello es necesario que el alumno tenga un mayor contacto con las formas de creación del conocimiento y una visión de la complejidad del conocimiento educativo. Este trabajo puede hacerse desde la Universidad, pero debería existir la oportunidad para la interacción con los profesores en sus contextos reales, pues es un importante componente para que se produzca el nexo entre la investigación y la enseñanza, especialmente cuando se pone en contacto al alumno con los aspectos más intangibles y tácitos del conocimiento y del aprendizaje para la práctica docente (Darling-Hammond, 1994).

La forma clásica de entender la investigación es la de convencer a los estudiantes que el conocimiento para la enseñanza es el que existe en los libros, elaborado por personas dedicadas a realizar la investigación, y que las disciplinas académicas dividen la realidad de la enseñanza. Sin embargo, sería conveniente que las Instituciones dedicadas a la formación del profesorado estableciera una cultura diferente para conceptualizar el conocimiento educativo, a través de una línea reflexiva (Moral, 1997). El alumno que se prepara para llegar a ser profesor debe comenzar a ser consciente de que él mismo es competente para comprender y alterar la práctica de su enseñanza. El debate entre la producción de conocimiento y uso de conocimiento, debe dejar oír la 'voz del profesor' propiciada por un proceso de investigación sobre sus prácticas profesionales, que les lleve a una reconstrucción de su práctica y un crecimiento personal (Cohran-Smith y Litle, 1993).

Pinnegar y Carter (1990), destacan la frustración que experimentan los estudiantes de profesor y los profesores principiantes al descubrir la falta de continuidad entre lo que han recibido en la Universidad y la práctica de la enseñanza que ellos experimentan. La explicación proporcionada a esta frustración está relacionada con el conocimiento adquirido en la Universidad, un conocimiento «inerte» a través de libros de texto, sin poder apreciar la relevancia de este conocimiento para la práctica real de la enseñanza (Katz y Raths, 1992). Por eso se habla del «optimismo irrealista» que caracteriza a los estudiantes para profesor (Weinstein, 1988). La comprensión acerca de como las teorías del aprendizaje de los profesores reales de las escuelas difieren de las teorías de aprendizaje planteadas en los libros, es útil para trabajar la asociación entre la teoría y la práctica. Pero, es difícil hacer la conexión entre lo que los alumnos leen en los textos y la práctica real de la enseñanza, especialmente porque les falta un conocimiento bien estructurado acerca de la enseñanza, y esto les impide realizar las conexiones necesarias entre la teoría y la práctica, debido a la inexistencia de un esquema coherente y flexible para facilitar la comprensión. Como ya hemos señalado anteriormente Winitzky y Arends (1991), destacan que una aproximación de la teoría de esquemas para la formación de profesores es mejor que una aproximación convencional de la formación del profesorado, demostrando que mediante el desarrollo de los esquemas cognitivos de los alumnos se progresa en los niveles de comprensión y se mejora la estructura de conocimiento de los estudiantes haciéndose más organizada.

Otra dificultad señalada por Atweh y Burton (1995), para conseguir la unión de la teoría y la práctica y conseguir que los estudiantes adopten un papel de investigadores en su formación, es la relativa al tiempo y energía que los alumnos deben de dedicar para la realización de una formación centrada en la consideración de su rol como investigadores.

### 3.6 Constructivismo

La contribución de la teoría constructivista al campo de la educación del profesor reside fundamentalmente en considerar que el conocimiento es algo activamente construido por el aprendiz y que implica su subjetividad. Por tanto, el conocimiento no puede ser simplemente «transferido» del profesor al aprendiz. Las explicaciones verbales no son automáticamente comprendidas y los problemas presentados por el profesor deben ser interpretados en diferentes caminos por los aprendices. El modelo instrumental de un profesor transmisor del conocimiento, es rechazado por un modelo constructivista que supone que el profesor tienen el rol de desarrollar a sus estudiantes como aprendices hábiles en construir sus propias estructuras conceptuales (Louden y Wallace, 1990; Zeichner, 1992; Stenhouse, 1984).

Para el constructivismo, cada persona construye y percibe la realidad de una manera diferente. Por tanto, un modelo de profesor que plantea un modelo específico de actuación o de enseñanza es rechazado. La postura aceptada es la que permite formular hipótesis de trabajo personales. Con la visión constructivista se acepta que el conocimiento es una construcción subjetiva de la realidad de una persona, más que una verdad objetiva e instrumental, y que esta verdad se construye en la indagación sobre la práctica y no mediante la transmisión del saber. El conocimiento, el significado y la comprensión son construidos en circunstancias particulares por cada individuo de acuerdo con sus biografías conceptuales y emocionales. Así, uno empieza a conocer y a aprender activando su conocimiento pasado para asimilar las experiencias presentes (Falk, 1996; Prawat, 1992; Keney, 1994).

	Instrumental	Desarrollo
Orientación general Aspectos epistemológicos	Racionalidad Técnica Objetivismo, el conocimiento es externo	Reflexión en la acción Constructivismo, el conocimiento es una construcción subjetiva
Dirección de la tarea	Profesor	Alumno
Consideraciones acerca del alumno	Pasiva, controladora, motivación externa	Activa, de iniciativa, de motivación interna
Responsabilidad del profesor	Instruir, transferir conocimiento	Promover en los estudiantes los procesos de aprendizaje, proporcionar oportunidades de aprendizaje
Metas de aprendizaje	Producto de aprendizaje	Proceso de aprendizaje
Educación de los profesores	Adquisición de habilidades y técnicas	Integración de la teoría y la acción, desarrollo de habilidades de indagación y reflexión

Cuadro N° 13: Concepciones del rol del profesor desde una aproximación instrumental y de desarrollo (Keiney, 1994:159).

Hay que destacar que el constructivismo es una teoría del aprendizaje, pero también es una teoría del conocimiento y una teoría de como se comienza a conocer (Walker y Lambert, 1995; Brooks y Brooks, 1996). Partiendo de la teoría de Piaget (1972), el individuo cuando se enfrenta a un acontecimiento nuevo, busca «asimilarlo» a su estructura cognitiva existente y ajustar las estructuras o «acomodarlas» a la nueva situación. Las estructuras cognitivas o esquemas son formulados y reformulados a partir de las experiencias, las creencias, los valores y las historias socioculturales. Los esquemas sirven para interpretar y comprender. El crecimiento y desarrollo necesita que se de un estado de discrepancia o «desequilibrio» entre lo que se cree que es verdad y la nueva experiencia. La reformulación de los esquemas personales es realmente la clave para el aprendizaje, así el sujeto asigna significado a la experiencia, a la vez que construye el conocimiento desde la experiencia, como se expresa en el modelo constructivista de Ross y Regan (1993) (Figura N° 16).

Frente estos planteamientos hay que decir que generalmente el formato de aprendizaje adoptado para la formación de profesores se ha caracterizado por un énfasis en la uniformidad del currículum y en el desarrollo de una serie de habilidades básicas. Pero desde la teoría constructivista se descubre que el aprendizaje debe ser motivado para que el sujeto consiga construir conceptos y formar significados (Porlan, 1988). Porlan y Martín Lozano (1994), contribuyen a elaborar una

propuesta de formación y de aprendizaje alejado de la transmisión de contenidos y fundamentado en el diseño de planes de actividades que favorecen la investigación de los alumnos y la evolución y mejora de sus concepciones iniciales. Pero para conseguir poner en práctica un modelo de aprendizaje constructivista, según Barrón Ruiz (1991), se debe fundamentar la adquisición del conocimiento sobre el conocimiento previo del sujeto, y se debe propiciar en todo momento actividades de autoreestructuración del conocimiento del sujeto, para producir realmente un aprendizaje significativo.

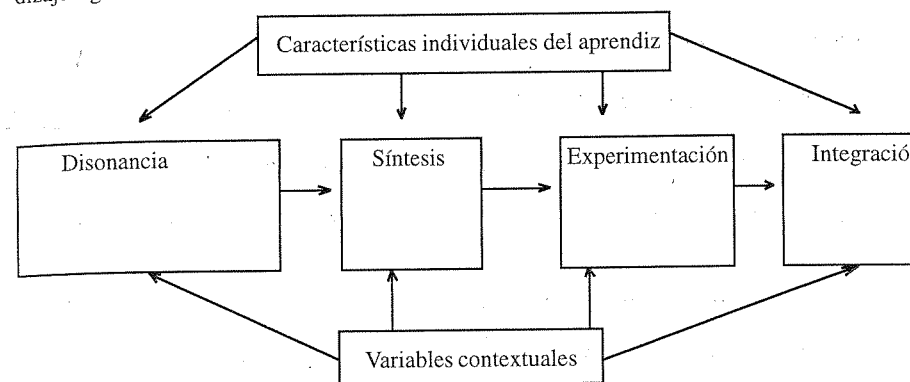


Figura N° 16: Modelo constructivista para el desarrollo del profesor (Ross y Regan, 1993:92).

Finalmente, decir que la perspectiva constructivista acepta como elemento esencial la construcción de un conocimiento y un significado compartido. Por ello, se implica también a la escuela como una comunidad donde los aprendices se mezclan y colectivamente crecen, en un proceso constructivo de crecimiento compartido. Se considera ahora que la capacidad de aprender no está fijada ni es innata, que el aprendizaje surge de un proceso activo e interactivo, que es fluido y va creando interrelaciones entre los elementos, y que necesita un apoyo de la escuela para fomentar un aprendizaje basado en la colaboración y la indagación compartida (Levine, 1992; Pechman, 1992; Lambert, 1995).

#### 4. ESTRUCTURA PARA APOYAR UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

Existe un creciente interés en considerar la investigación como un poderoso instrumento para que los alumnos que se forman para ser profesores desarrollen un conocimiento personal acerca de la educación, que les permita enfrentarse de forma más adecuada al complejo mundo de la enseñanza (Cochran-Smith y Lytle, 1990; 1993). Esta consideración implica, evidentemente, un cambio radical en los planteamientos existentes acerca de cómo concebir la teoría y la práctica, tanto en el ambiente universitario como en el escolar. Sin embargo, aunque esto parezca evidente y sea ampliamente reconocido, es realmente difícil crear la estructura que soporte un proceso de formación basado en procesos de investigación que sea lo suficientemente poderosa como para facilitar que el alumno por sí mismo sea el constructor de la teoría acerca de la enseñanza. Los

impedimentos para que esto ocurra son diversos. Podemos citar, como un claro ejemplo, los obstáculos que surgen desde la escuela y desde los profesores que imparten la enseñanza, pues estos consideran que llevar a cabo un proceso de investigación iniciado por el estudiante en una clase normal puede frenar el progreso instructivo y curricular.

Sin duda, los principios innovadores de un cambio en la estructura de la Escuela y de la Universidad para la mejora de la formación del profesorado, deben ser explicados y analizados para comprender el alcance de sus propuestas, sin embargo la comprensión y aceptación de estos principios no es suficiente. Para conseguir institucionalizar y legitimar un cambio en la estructura que apoye la investigación del profesor como un medio de generación del conocimiento y de crecimiento profesional, se necesita un esfuerzo unificado para crear en el ambiente educativo unas «comunidades de investigación» o «redes de investigación», donde los estudiantes que se preparan para llegar a ser profesores, y que utilizan para su formación proyectos de investigación, se relacionen con profesores que trabajan en centros escolares y que también buscan encontrar el significado de su enseñanza mediante la investigación sobre su práctica (Cochran-Smith y Lytle, 1996).

Para llevar a cabo los programas reflexivos que produzcan finalmente el desarrollo de un conocimiento profesional en los profesores basado en el trabajo sobre una serie de procesos cognitivos como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la ejecución de proyectos de investigación-acción, etc., se necesita que las instituciones dedicadas a la formación del profesorado reúnan una serie de condiciones estructurales y organizativas imprescindibles para llevar a cabo las tareas mencionadas. Pero a la par que se producen cambios estructurales y organizativos en las Facultades de Educación, se deben producir cambios también en el seno de los Centros escolares. Como señalan Griffiths y Owen (1995), si ahora se contempla como objetivo prioritario en la formación inicial de los profesores la unión de la teoría con la práctica y el desarrollo de un conocimiento profesional, esto debe suponer una mayor implicación de la Escuela. Aunque la Escuela está implicada en la formación inicial de los profesores durante el período de prácticas, ahora se exige una relación más formal y estrecha, establecida sobre las bases de un trabajo conjunto entre la Escuela y la Universidad (Knight, Wiseman y Smith, 1992; Auger y Odell, 1992; Smith, 1992).

Además de un apoyo estructural que sobrelleve este nuevo planteamiento de fomento de una teoría personal de la enseñanza y de desarrollo de un conocimiento profesional para los estudiantes que se preparan para ser profesores, las expectativas y valores de los profesores que imparten las clases teóricas de los programas de formación del profesorado y de los supervisores encargados de llevar a cabo las prácticas de enseñanza, deben modificarse debido a que deben adoptar una actitud que sea facilitadora de la práctica reflexiva (Newton, 1994). Por tanto, los planteamientos previos de los profesores y supervisores universitarios que aceptan como objetivo prioritario el desarrollo de habilidades técnicas para la formación del profesorado, debe ser modificado para apoyar la formación de un profesor autónomo en la toma de decisiones, poseedor de un pensamiento crítico y reflexivo. Ahora, parece estar claro que los «roles» deben modificarse para producir una implicación mayor de todos los profesores desde los universitarios a los de la escuela, aunque existan problemas relativos a la sobrecarga de trabajo y las dificultades relacionadas con la falta de tiempo que caracteriza a la mayoría de los profesionales que se deben implicar en esta nueva forma de entender la formación del profesorado (Jones, 1995).

A continuación destacamos algunas innovaciones realizadas para modificar la estructura donde se llevan a cabo los programas de formación del profesorado dirigidos a fomentar la reflexión y la indagación. En concreto, hablaremos del papel de la Escuela y del papel de la Univer-

sidad para producir una modificación en la formación inicial de los profesores. También señalaremos que el trabajo colaborativo en grupo puede implicar un cambio de «roles» y de actitudes, lo cual lleva consigo una mayor implicación y participación desde distintos ámbitos para producir el cambio en la formación de profesores. Finalmente haremos un comentario acerca del tipo de practicum que debe llevarse a cabo si se quiere mejorar la formación inicial del profesor.

#### 4.1 El papel del Centro escolar

En los nuevos programas de formación, la escuela es un elemento estructural básico para conseguir desarrollar en los alumnos procesos reflexivos durante su período de formación. Estos programas parten de la suposición de que solamente a partir de la experiencia de los sujetos en los contextos reales es de donde puede surgir la unión de la teoría con la práctica. La escuela, en este caso, debe estar abierta a acoger a los estudiantes para profesor que necesitan adquirir un conocimiento verificado en la práctica real mediante un proceso de reflexión (Robertson, 1992).

El primer tema a destacar cuando hablamos del papel de la escuela como elemento esencial para llevar a cabo un programa de formación inicial de los profesores que promueva la reflexión, la indagación y la promoción de un pensamiento crítico, es el de crear un ambiente propicio dentro del ámbito escolar. Este ambiente debe ser abierto y colaborador para acoger dentro de la vida del centro a los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores (Ciriello, Valli y Taylor, 1992).

No todas las escuelas, debido a sus características estructurales y organizativas, y a una cultura escolar idiosincrásica, están lo suficientemente capacitadas para acoger en ellas un programa de formación de profesores reflexivos. Es difícil encontrar este «clima favorable» y es difícil encontrar profesores mentores con el entusiasmo suficiente para permitir y estimular en los estudiantes que serán futuros profesores y que reciben en sus clases. Por tanto, es necesario buscar buenos emplazamientos o escuelas donde se puedan producir los procesos metacognitivos que requieren la ejecución de este tipo de programas.

Debido a que la formación inicial del profesor se concibe con una estancia en la universidad y otro período de estancia en la escuela, debe existir un acuerdo colaborativo entre la escuela y la universidad que llegue a la aceptación de un compromiso compartido respecto a las metas del programa formativo. La colaboración debe ser la base del funcionamiento y actuación de los dos lados (universidad-escuela), para llegar a un acuerdo sobre el conocimiento base, habilidades y capacidades que se espera que alcancen los estudiantes para profesor durante su período de formación (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992).

#### - Las escuelas de Desarrollo Profesional.

Con el propósito de crear escuelas con un ambiente propicio para soportar el practicum y el aprendizaje del profesor se crean unas escuelas especiales que tienen como misión central la educación del profesor, y que son llamadas «Escuelas de Desarrollo Profesional» (Darling-Hammond, 1994). Estas escuelas tienen un compromiso especial con la educación de los profesores y su preparación, y son controladas por las autoridades escolares y la universidad.

Para Whitford (1994) estas escuelas son el principio básico del movimiento de reforma de los años 90, pues se considera que para llevar a cabo el proceso de reforma de la educación la estrategia más efectiva es mejorar la educación del profesor intentando conseguir una mayor



unión entre la formación teórica y la realidad de la profesión que se lleva a cabo en las escuelas. Son también como señala Snyder (1994), el lugar para construir la promesa de la continuidad entre la formación inicial del profesor y su desarrollo profesional.

Estas escuelas de desarrollo profesional se basan en la línea de crear el ambiente propicio para la promoción de la reflexión y de la investigación como dos principios básicos de funcionamiento. Además, otro aspecto que las caracteriza es el trabajo en estrecha colaboración con los colegas de la universidad, que tienen a su cargo la formación de los estudiantes que realizarán el *practicum* en la escuela.

La aportación de Grossman (1994), destaca estas escuelas de desarrollo profesional como un elemento importante para proporcionar oportunidades a los sujetos para ganar un mayor control sobre su proceso de desarrollo personal y profesional. Pero para construir este tipo de desarrollo estas escuelas se basan en los principios que el trabajo de Winizky, Stoddart y O'Keefe (1992) resume en los siguientes:

- visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje frente a una visión estática,
- orientación reflexiva frente a una visión replicativa,
- investigación aplicada frente a una visión de la investigación como algo básico a asumir,
- democracia frente a estilos jerárquicos, y
- colaboración frente a división de responsabilidades.

- *El papel de los profesores de los Centros escolares.*

Los profesores de la escuela que trabajan en los programas de formación de profesores reflexivos deben adoptar el «rol» de «mentor». La palabra mentor tiene su origen en la mitología griega con el significado de figura paterna, profesor, orientador, persona que te ofrece una ayuda válida y verdadera, y que estimula tu crecimiento y desarrollo personal. Desde la mitología griega el mentor es además concebido como un líder, con una sabiduría y conocimiento acumulado a lo largo de su experiencia (Field y Field, 1994).

Husbands (1993), resume la función del mentor indicando que debe dedicarse a conseguir que los estudiantes sean capaces de comenzar a articular las áreas de conocimiento educacional y su propia filosofía de la educación. Deben propiciar así un proceso que disponga a los estudiantes a aprender, a crecer y a cambiar, desde la reflexión acerca de los episodios de la enseñanza que viven. Los estudiantes tienen que trabajar en el contexto de clase, en el mundo real de la escuela, justificando las consecuencias de sus creencias y explicando el porqué y el cómo del *curriculum*.

Por tanto, en este interrogante constante de la práctica y de las creencias y principios asumidos, se fundamenta el trabajo del mentor desde la escuela. El proceso reflexivo ha sido iniciado en la universidad, donde se plantea un cuestionamiento de alternativas opuestas y un desafío a los modelos estándares. Ahora el trabajo se continúa en la escuela donde los alumnos tienen un acceso directo a la práctica y a la realidad de la enseñanza (Harrison, 1995).

El mentor ahora es entendido bajo unas premisas distintas a las funciones de supervisión que eran asignadas a los profesores colaboradores en las escuelas para la formación del profesorado. Jones (1995) y Field y Field (1994), consideran que la función de los mentores no reside en contribuir a establecer un equilibrio emocional en los estudiantes y enseñarles a «sobrevivir» en el complejo mundo de la enseñanza, sino en su capacidad para fomentar un estado de indagación acerca de la enseñanza. El mentor no debe «llevar de la mano» a sus estudiantes asignados y nutrirlos con estrategias y técnicas para salir del paso cuando se tengan que enfrentar a la enseñanza, como suele hacer el proceso supervisor. Ahora debe existir una clara distinción entre el apoyo

social que puede ser abarcado por una línea supervisora y el apoyo profesional que perdura en el tiempo, pues se dirige esencialmente a trabajar los procesos de unión de la teoría con la práctica.

Finalmente decir que, aunque se espera que los profesores de la escuela asuman el «rol» de mentor, parece no existir una consideración de este trabajo extra, un tipo de remuneración que sirva para recompensar este esfuerzo que supone colaborar en la formación del profesorado, o algún tipo de incentivo o recursos para llevar a cabo tales programas. Para conseguir remediar estos vacíos, Zeichner (1996) cree que debería existir un reconocimiento del estatus de los profesores colaboradores y definir su trabajo claramente, además de proporcionarles el tiempo necesario para poder realizar su papel correctamente.

- *Apoyo desde contextos donde se promueve la idea de mejora y reestructuración de la escuela.*

En la actualidad es evidente la tendencia expresa a producir un cambio en la educación basándose en la idea de que la escuela debe ser la unidad básica del cambio. Los programas de educación del profesorado reflexivos que se pretenden llevar a cabo en las escuelas deben ser sensibles a todo este movimiento referido a la «escuela como unidad básica de cambio», que esta tomando fuerza en el ambiente escolar, produciendo una serie de modificaciones estructurales y organizativas.

Esta premisa supone que el profesor es concebido como una parte integrante dentro de un grupo colaborativo que se dirige a la mejora y al cambio de la situación escolar. Por tanto, el estudiante que se forma para llegar a ser profesor y que realiza su período de prácticas en el contexto escolar, debe saber integrarse dentro de estos grupos colaborativos y estar preparado en la reciprocidad, en la comprensión y en la toma de decisiones compartida. En este sentido los programas de formación del profesorado deben conocer el proceso de cambio en las escuelas, para formar a profesionales que puedan apoyar y propiciar la modificación estructural y organizativa de la escuela y sean catalizadores del cambio (McCaleb, Borko y Arends, 1992).

Por tanto, es esencial que los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores adquieran el conocimiento y las habilidades necesarias para ayudar a producir el cambio en la escuela. Por tanto, el alumno cuando llegue a la escuela para verificar la teoría que recibe en su programa de formación debe conocer a fondo el significado de la palabra «cambio» y comprender hasta qué punto la escuela donde experimenta e investiga verificando la teoría, está preparada para producir un cambio estructural y organizativo en ella (Fullan, 1991).

#### 4.2 El papel de la Universidad

Una vez establecido el lugar donde se realizará la práctica y creado el ambiente propicio en la escuela para poder trabajar los procesos de investigación que ayuden a los estudiantes a construir un conocimiento personal sobre el significado de la enseñanza, podemos pasar a hablar de la intensidad y naturaleza del apoyo que debe prestar la Universidad para producir un cambio en su estructura organizativa, de modo que permita llevar a cabo programas de formación de profesores reflexivos, que sean la base definitiva para producir el cambio educacional esperado.

Como acabamos de comentar, así como el Centro escolar proporciona el contexto específico en el que los estudiantes pueden desarrollar y ensayar sus habilidades profesionales, la Universidad debe proporcionar el espacio para comparar y contrastar las experiencias que se obtienen en el contexto real de la escuela. La Universidad también debe proporcionar el armazón teórico

desde el cual los estudiantes pueden desarrollar una comprensión crítica de la escuela y las experiencias que ellos tienen en este período. Pero tanto la universidad como la escuela deben llevar a cabo una función de guía del interno o del estudiantes que se forma para llegar a ser profesor, guía que le permitirá llevar a cabo una toma de conciencia reflexiva de los distintos aspectos de la enseñanza que percibe y observa (Figura N° 17).

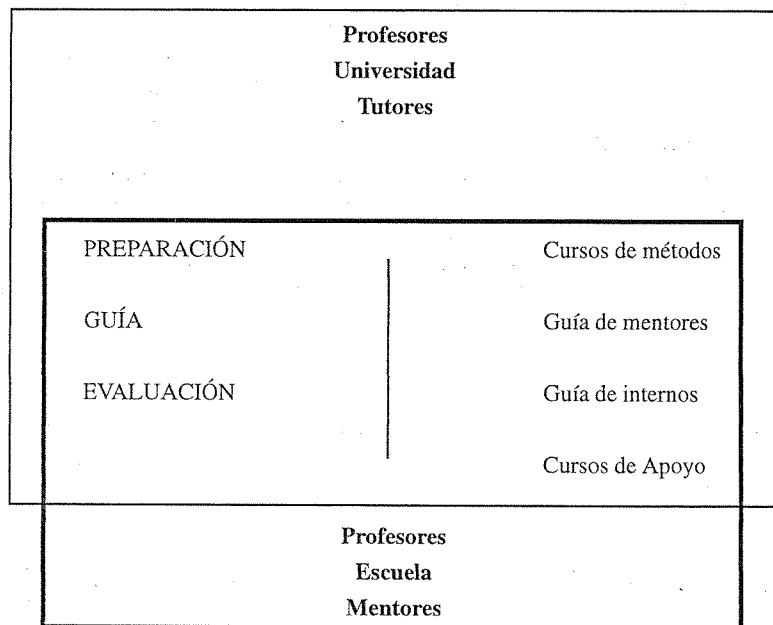


Figura N° 17: Sistema combinado de relación entre la Escuela y la Universidad (Hoz y Perez, 1996:156).

Cochran-Smith (1991), establece una distinción entre los distintos tipos de relación que se han producido entre la escuela y la universidad para desarrollar el período de prácticas de los alumnos. Establece una clara distinción entre un tipo de relación basada en el desarrollo de competencias en los alumnos controlada desde la universidad y verificada en la escuela, hasta el tipo de relación colaborativa basado en el establecimiento de propuestas de investigación (Cuadro N1 14). Las relaciones entre los profesores de la universidad y los profesores en las escuelas cambian para convertirse en dejar a un lado una relación superficial para entenderla como una relación sustancial, convirtiéndose en verdaderos equipos de enseñanza (Richmond, 1996). Ahora no se ve como una simple relación de enlace, sino como un trabajo compartido de discusión de los progresos y problemas de los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores. Esto significa que las relaciones y los roles y la distribución del poder comienza a ser renegociada, aunque esto lleva consigo una serie de problemas que impiden que se logre una verdadera relación de colaboración (Kirschner, Dickinson y Blosser, 1996).

Según Kirschner, Dickinson y Blosser (1996), para conseguir una buena relación colaborativa los profesores deben:

- contribuir más al diseño y planificación de los cursos de entrenamiento,
- deben ser entrenados en sus roles que requieren una habilidad de mentores,
- tomar una responsabilidad en la valoración y el entrenamiento de los alumnos para profesor que realizan el practicum,

El proceso colaborativo entre la Escuela y la Universidad, supone algo más que una mera colaboración, pues supone una nueva concepción de la responsabilidad respecto a los estudiantes que se forman para ser profesores (Christeson, Eldredge, Ibom, Johnston y Thomas, 1996). El modelo de compañeros entre el Centro escolar y la Universidad, según Corcoran y Andrew (1987), debe consistir en que en la misma semana que en la Universidad se trabaja algún tema en concreto referido a los problemas de enseñanza-aprendizaje, en el Centro escolar se contextualizará esta teoría mediante demostraciones y observaciones. Es esencial que el profesor de la universidad y el mentor de la escuela conozcan lo que hace cada uno. Esta es la esencia del verdadero modelo de compañeros, y esto es lo que realmente hace que el practicum no sea concebido meramente como algo que se adjunta a los estudios universitarios durante el período de formación.

	ACUERDO	DESACUERDO CRÍTICO	RELACIÓN COLABORATIVA
	(Acuerdo basado sobre la aplicación de la investigación sobre enseñanza efectiva)	(incongruencias basadas en una crítica acerca de la enseñanza y la escuela)	(colaboración mediante comunidades de aprendizaje)
<b>ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA</b>	El alumno se relaciona con un mentor en la escuela que le entrena en las competencias y tareas	Los alumnos son situados en la escuela	Los alumnos son situados en escuelas donde se lleva a cabo la reforma y la reestructuración integrándose en grupos que trabajan la reforma
	El refuerzo del entrenamiento se establece en la Universidad dirigiendo las competencias derivadas de la investigación proceso-producto	El estudio del curriculum se hace a partir de la teoría crítica	El estudio del curriculum se centra en las relaciones entre la teoría y la investigación

	El supervisor y el profesor cooperador realizan una observación sistemática proporcionando "feedback" de las estrategias efectivas de enseñanza practicadas	Los estudiantes trabajan con el supervisor de la Universidad recibiendo ayuda para trabajar la perspectiva crítica de la práctica observada	La indagación colaborativa en el escenario escolar se acompaña con seminarios en el escenario universitario. Se planifica y sigue el desarrollo del proyecto de investigación de forma colaborativa
	Evaluación de la competencia desarrollada en la ejecución de métodos y estrategias de enseñanza efectiva	Proyectos de investigación acción, estudios etnográficos diarios, para estimular la reflexión crítica a partir de la experiencia en la escuela	Proyectos de investigación, y de investigación-acción diálogos, diarios, seminarios conducidos colaborativamente desde la escuela y la universidad.

Cuadro N° 14: Reinventando la enseñanza de los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores. Tres tipos de relación entre la Universidad y la Escuela (Cochran-Smith, 1991:106).

Es esencial que el supervisor de la universidad no trabaje de forma aislada sino que debe estar en un estrecho contacto con los profesores cooperadores o mentores de la escuela. El supervisor de la universidad también debe mantener un contacto directo con los alumnos a los que apoya periódicamente en seminarios de trabajo. Surge así la «triada supervisora» (McCaleb, Borko y Arends, 1992). Esta triada supone que el estudiante para profesor, el profesor cooperador o mentor y el supervisor de la universidad, trabajan juntos en una triada como co-exploradores. El trabajo del alumno con el profesor mentor consiste en la observación diaria del trabajo de clase junto con las correspondiente dudas y preguntas que surgen. El profesor mentor proporciona apoyo mediante la escucha, el estímulo y la ayuda. Otras veces el profesor mentor estimula procesos creativos de investigación, preguntando, cuestionando y proporcionando el «feedback» adecuado en caso de que sea necesario.

El supervisor de la universidad también atiende al estudiante que se forma para llegar a ser profesor llevando a cabo funciones de apoyo y de cuestionamiento-investigación, en el caso de que exista alguna complicación o duda. Pero a la vez, el supervisor de la universidad, trabaja con el mentor planteando un proyecto de trabajo común y proporcionándole la ayuda necesaria sobre algún tema desconocido en caso de que lo necesite. En algunos casos se producen reuniones entre el supervisor, el mentor y el alumno (triada supervisora). El juego entre los tres miembros es complejo, aunque desde las tres perspectivas se trabaja de una forma más completa y se alcanza una mayor comprensión.

Al igual que la «triada supervisora» encontramos la «supervisión colaborativa» (Oja, 1989; Oja y Smulyan, 1989), como una variante más para destacar la relación que debe existir entre la

escuela y la universidad para la formación del profesorado. Su objetivo consiste en incrementar la colaboración entre los supervisores de la universidad y los profesores cooperadores y demás personal de la escuela (Oja, 1989). En la supervisión colaborativa los profesores cooperadores y el supervisor de la universidad se reúnen regularmente para identificar metas comunes y para usar estrategias de investigación colaborativa tales como la Investigación Acción Colaborativa (Oja y Smulyan, 1989). Sus comentarios y análisis les permiten desarrollar caminos para modificar su práctica supervisora y ajustarla a las capacidades y necesidades observadas en los alumnos que realizan las prácticas.

Los participantes en un equipo de supervisión colaborativa perciben los beneficios de pertenecer a este equipo pues tienen más oportunidades para compartir sus experiencias y dudas y se sienten más apoyados en la resolución de sus problemas y en el desarrollo de su trabajo. Ellos además, dejan de sentirse aislados debido a que mantienen una serie de propósitos comunes e incrementan un sentido de profesionalismo, pues en sus reuniones se discuten aspectos que sobrepasan el aquí y el ahora de la supervisión de los internos y que se dirigen hacia la mejora de la escuelas.

Los supervisores universitarios deben estar emplazados en una escuela particular o en un distrito particular, y deben ser considerados una parte integrante de la comunidad escolar. El supervisor debe visitar a sus estudiantes asignados semanalmente, para apoyarlos y comprobar sus progresos. Según Oja, Diller, Corcoran y Andrew (1992), los profesores de la universidad dedicados a la supervisión deben de estar exentos de otras tareas: por ejemplo en el caso del programa reflexivo de la Universidad de New Hampshire (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992): «La supervisión de 5 o 6 internos es el equivalente a un semestre de enseñanza».

Los supervisores de la universidad dedicados al apoyo de los alumnos para profesor diseminados en diversas escuelas del distrito escolar, se reúnen en grupos de forma periódica. Las reuniones son semanales y durante estos encuentros los supervisores forman una comunidad de apoyo y pregunta-investigación, donde se discuten problemas, se exploran alternativas de solución, se comentan diferentes situaciones y puntos de vista, se comparten recursos y se recomiendan cambios contruidos por todos los miembros del equipo de supervisores. Estas reuniones sirven para estimular el trabajo de los supervisores y para ayudarles a sostener un nivel de compromiso adecuado. Los supervisores con más experiencia actúan como mentores, proporcionando la oportunidad para revisar y reformular las estrategias y técnicas que habitualmente se utilizan para llevar a cabo el proceso de supervisión.

Desde ambientes distintos y utilizando distintos apoyos, tanto los supervisores afincados en las escuelas como los profesores de la universidad, deben promocionar y trabajar el esquema básico del programa reflexivo que requiere (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992):

1. Crear un clima favorable para que el alumno se sienta motivado a reflexionar, donde exista un ambiente seguro para exponer sus pensamientos y donde se facilite el crecimiento profesional y personal.
2. Promocionar un análisis a partir del conocimiento que se va generando o se va transmitiendo. A la vez que el alumno va tomando consciencia del conocimiento relativo a la enseñanza, se estimula en él la toma de consciencia de sus propias creencias acerca de la enseñanza.

3. Una vez realizado el análisis se utilizan métodos de evaluación y criterios de evaluación sistemáticos. Es en este momento cuando los estudiantes son estimulados a construir su propia teoría de la educación.

4. Se realiza una síntesis final donde se lleva a cabo un proceso de construcción y reconstrucción posterior de la teoría que fundamenta la práctica.

Finalmente señalar que para que se institucionalicen los programas de formación de profesores basados en la promoción de la reflexión y de la indagación crítica, es necesario que todos los miembros de la facultad colaboren y se comprometan en la realización de las metas y objetivos de estos programas. Por tanto, es esencial que se desarrollen planteamientos reflexivos en todos los niveles y componentes del plan de estudios que se lleva a cabo en las distintas instituciones dedicadas a la formación del profesorado. Como señalan Valli y Taylor (1987), no es posible elaborar programas de formación del profesorado llamados «reflexivos» que solamente hagan uso y trabajen la reflexión en algunas partes y niveles de sus planes de estudio. Por tanto, los programas de formación del profesorado reflexivos deberían tener como objetivo, que la reflexión estuviera presente en todos sus niveles y componentes, permitiendo que surgiera una coherencia en los programas que fundamentan la formación de los profesores. Sin embargo, como señalan estos autores la coherencia programática es la excepción y no la norma, debido a que los profesores de la universidad no suelen compartir visiones y metas en la realización de su trabajo.

La aplicación y ejecución de este tipo de programas debería de ser una cuestión socialmente compartida por todos los miembros que componen las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, y debería existir una visión común e integrada de los objetivos y metas a desarrollar. Sin embargo Ciriello, Valli y Taylor (1992), destacan que el diálogo profesional rara vez ocurre, aunque se sepa que la efectividad de un programa de formación depende de mantener una visión compartida del tipo de método y estrategia de formación empleada. Por tanto, se demanda con urgencia el desarrollo de procesos de colaboración y consenso construido en las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, pero en la mayoría de los casos vuelve a ser la excepción y no la norma (Applegate y Shaklee, 1992; Ross, Johnson y Smith, 1992).

El papel del profesor de la universidad, según Borko y Mayfield (1995), debe cambiar pues en vez de dedicarse a proporcionar un «feedback» específico de las características de una lección en concreto, debe de ayudar a los estudiantes para que sean reflexivos acerca de su propia práctica, para que los alumnos consigan integrar los aspectos teóricos con las investigaciones que elaboran ellos mismos en su período de prácticas. Por lo tanto, más que dedicar su tiempo formarse en técnicas de supervisión, deben aprender técnicas para dirigir un proceso de aprendizaje profesional fundamentado en proyectos de investigación.

#### - El trabajo en grupo.

El trabajo en grupos pequeños es un elemento esencial de la estructura de los programas reflexivos de formación del profesorado, que Oja, Diller, Corcoran y Andrew (1992) llaman «comunidades de investigación-pregunta» o «comunidades de apoyo», y que McCaleb, Borko y Arends (1992) llaman «grupo cohorte». La estructura de este tipo de grupos proporciona un lugar donde

los estudiantes que se preparan para ser profesores puedan exponer el pensamiento que han elaborado a partir de experiencias vividas o asimiladas de forma teórica. En estos grupos existe un «espacio seguro» donde los miembros trabajan juntos como personas, sin máscaras o pretensiones (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992). Todos los miembros asumen alguna responsabilidad, para que el grupo funcione y alcance los resultados que pretende lograr.

Estos grupos que funcionan como comunidades de investigación-pregunta siguen la premisa de que la verdad está más allá de cualquier mente aislada o única, descubriéndose en la totalidad de las opiniones, en la mezcla de opiniones, porque no existe un sólo punto de vista u opinión (Andrew, 1981). Todos los participantes actúan como artífices en la elaboración de la «verdad» y de la «teoría», proporcionando su visión personal con la que fundamentar y resolver las preguntas y las indagaciones que surgen en el grupo.

Los estudiantes se reúnen en grupo de manera regular y discuten lecturas asignadas, comentan los textos los unos con los otros, y elaboran sus propios proyectos de investigación en «laboratorios de ideas». En estos laboratorios de ideas los alumnos tienen la oportunidad de hacer «experimentos con el pensamiento», por ejemplo (qué sucedería si yo mantuviese esta idea en clase, que sucedería si ...) bajo condiciones de laboratorio. Este es el lugar donde se pueden examinar ideas que aún no se han estrenado o trabajado, así como examinar aquellas que son viejas, sin tener preocupación por sus implicaciones políticas, sociales, etc. En este lugar es donde los estudiantes pueden emplearse en actos de imaginación, donde se trabaja sobre el descubrimiento de las suposiciones escondidas, donde se discuten las convenciones habituales y donde se examinan las cuestiones que han sido asumidas incuestionablemente. Es el lugar donde se tiene tiempo porque no existen demandas de realización de un curriculum establecido o una estrategia de enseñanza determinada.

Este tipo de trabajo en grupo, donde se promueven procesos metacognitivos para desarrollar la estructura de conocimiento de los alumnos, son la base de trabajo de los seminarios que lleva a cabo el supervisor de la universidad con el grupo de alumnos que le han sido asignados durante el período de prácticas. En estos seminarios el supervisor adopta el «rol» de líder del seminario, dirigiendo y observando a los alumnos, y estructurando y sosteniendo el trabajo del grupo. Los alumnos que forman el seminario adoptan el papel de «co-exploradores» (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992). Cada uno de estos co-exploradores trata de satisfacer lo que se llama «necesidad de reciprocidad y comprensión». Esto significa que cada persona hace un comentario metodológico no sólo escuchando a los otros sino intentando hacer un esfuerzo por comprender a los otros con sus propios términos, y, a la vez, espera encontrar un esfuerzo equivalente por parte de los otros dirigido a la comprensión de sus experiencias.

Los alumnos asistentes al seminario deben elaborar diarios y notas de observaciones a lo largo de su período de prácticas para ser presentados en el seminario (Corcoran y Andrew, 1987). La información que se obtiene de las observaciones de los alumnos de forma individual, permite al líder del seminario identificar problemas comunes para todos los miembros del seminario (problemas referidos a la planificación, dirección, disciplina, etc). A partir de aquí se introducen temas sobre los aspectos problemáticos que los miembros del seminario han destacado en sus informes de observación.

De las discusiones y resultados a los que se llegan al finalizar cada seminario se obtiene un escrito semanal que sirve para conectar las experiencias internas individuales que cada estudiante

para profesor lleva al seminario con los resultados a los que se llega al finalizar el seminario. Estos escritos semanales son documentos válidos para descubrir el progreso que se realiza a lo largo del año trabajando procesos metacognitivos internos.

### 4.3 El practicum

Según Field y Field (1994), el practicum suele reducirse a un período breve y carente de estructura. Para Zeichner (1992a), el practicum planteado bajo un modelo tradicional considera que la enseñanza es una ciencia aplicada, por lo tanto el estudiante lo que debe realizar es aplicar durante el practicum lo que ha aprendido durante el curso académico. Aunque estos comentarios de Field y Field (1994) y de Zeichner (1992a) no se ha realizado en el contexto español, podríamos extrapolarlos a nuestra realidad cotidiana.

Los alumnos que se preparan para llegar a ser profesores aprenden en la Facultad sociología de la educación, psicología de la educación, filosofía de la educación, etc.; aprenden la teoría de la enseñanza de algunas materias, y entonces se espera que ellos hagan la conexión entre la teoría y la práctica a partir de la información recibida en la Facultad y la práctica en las clases donde realizan su practicum. Los profesores supervisores, ven esta tarea como un proceso de socialización del estudiante para ayudarles a tener una mejor integración en el momento en que deban de trabajar como profesionales de la educación. Gimeno (1993), destaca la labor socializadora de las prácticas de enseñanza, ya que para convertirse en un profesor, además de adquirir un conocimiento y destreza, se debe alcanzar lo que Gimeno, llama «competencia profesional», que incluye la adquisición de valores y actitudes. Aprender a ser profesor es, no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación de profesor, y en este sentido las prácticas son importantes porque le permiten al estudiante de Magisterio ejercer el oficio y convivir con los profesores en su ambiente profesional.

Pero para González Sanmamed (1994), es esencial superar la visión funcionalista de la socialización en el período de prácticas, ya que no es correcto considerar que los alumnos que se forman para ser profesores en su período de prácticas sean modelados y sometidos a una experiencia de prácticas que les niegue su capacidad de respuesta, de control y de crítica personal. Tomando como punto de partida el trabajo de Gimeno (1988), considera que la alternativa más apropiada para establecer un modelo de prácticas consiste en conseguir que los alumnos en formación no tengan que asimilar simplemente lo que hacen los profesores, sino que deben dedicarse fundamentalmente a cuestionar lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, así como las condiciones institucionales, políticas, culturales, sociales y económicas en que se realizan (Alonso, Pereira y Villacorta, 1991; Mauri Majós, 1988).

González Sanmamed, en una publicación posterior (1995), continúa diciendo que los procesos de prácticas deben establecerse a partir del análisis de actividades y tareas de enseñanza, pues mediante ellas los profesores muestran su estilo docente, su conocimiento, y su actuación profesional. Por tanto, la reflexión sobre las tareas, constituye un aspecto de singular importancia en los procesos de formación del profesorado. Con el análisis de tareas se facilita una mejor comprensión del conocimiento de la profesión docente, ya que el modo de aprender durante el período de prácticas es mediante la observación-imitación del profesor tutor.

Desde estos planteamientos, se descubre la necesidad de comenzar a programar el practicum de una manera más sistemática, no sólo para destacar las habilidades técnicas y profesionales que se necesitan para administrar la enseñanza en clase, sino también para abarcar la formación de los estudiantes respecto a sus aspectos socializadores (Molina, De Vicente y Fernández, 1995). Por tanto, aunque el concepto tradicional de la «práctica de la enseñanza» persiste en muchos programas, y se sigue asumiendo que el estudiante aprende los conocimientos y habilidades de enseñanza necesarias en los cursos de magisterio y que las experiencias de campo le sirven como un lugar para practicar estas habilidades y reforzar el conocimiento (López Urquizar y Sola Martínez, 1995), la necesidad de formar a profesionales autónomos en la toma de decisiones y reflexivos en su forma de enfrentarse a la enseñanza, está demandando un modelo alternativo de clases prácticas (Gairín y Gimeno, 1995).

Rivero y de Sousa (1995), llegan a aportar un juego de simulación utilizando una baraja de cartas especial, para que los profesores en prácticas hagan explícitas las creencias, concepciones y valores acerca de la enseñanza, y para facilitar su progresión hacia un visión más compleja de lo que significa la enseñanza. Este juego permite escapar de la forma tradicional de entender el contenido a impartir en las escuelas de magisterio montada sobre una visión disciplinar, compartimentada y reduccionista, y plantear como alternativa una visión holística y compleja de los problemas educativos que progrese desde lo simple a lo complejo, avanzando en una línea constructivista.

El movimiento reciente sobre indagación reflexiva y sobre el practicum basado en la investigación (Zeichner, 1992a), implica unas nuevas suposiciones, como por ejemplo la de entender que el proceso de aprender a enseñar debe realizarse a través de la reflexión sobre tu propia experiencia y sobre la experiencia de los otros. También desde esta aproximación se reconoce que el aprendizaje para enseñar implica un proceso que continúa a lo largo de la carrera profesional del profesor, por lo tanto el practicum debe proporcionar a los profesores que se forman:

- un proceso para interanalizar la disposición y la habilidad para estudiar su enseñanza y mejorarla mediante la utilización de procesos reflexivos, y
- adquirir una responsabilidad personal con su propio desarrollo profesional.



Figura Nº 18: Actividades a realizar por el estudiante en el período de prácticas (Gairín y Gimeno, 1995:86).

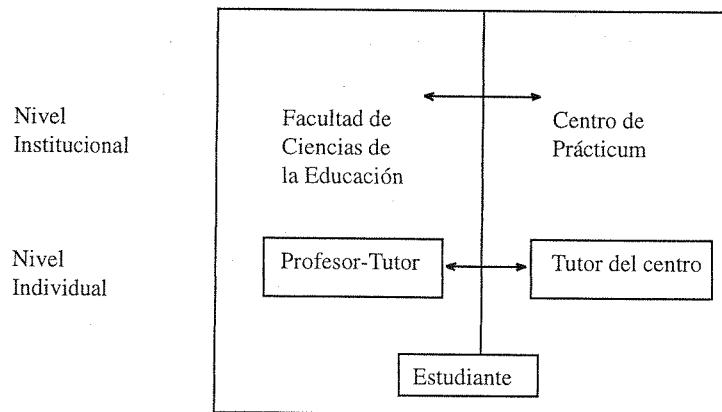


Figura Nº 19: Relaciones con los protagonistas en el período de prácticas (Gairín y Gimeno, 1995:86).

Las tendencias actuales conectadas con este modelo de práctica alternativo a posturas tradicionales, se dirigen a dejar a un lado las nociones del estudiante para profesor como un mero aprendiz, hacia la noción de un estudiante para profesor como un «co-explorador». El alumno debe compartir con los supervisores y los mentores un proyecto de formación, por ello debe adoptar el «rol» de «co-igual». El profesor cooperador y el supervisor de la universidad trabajan juntos hacia la meta compartida de ayudar a los estudiantes para profesor a comenzar a ser sus propios evaluadores y ser tomadores de decisiones autónomos.

El modelo de prácticas que se encaja dentro de los programas de formación del profesorado reflexivos es el practicum que Zeichner (1996), denomina como «orientado a la indagación y la investigación». En este tipo de practicum la enseñanza es vista como una forma de investigación y el alumno que se forma para llegar a ser un profesor es considerado un práctico reflexivo. El proceso de comprensión y mejora de la enseñanza debe comenzar desde una reflexión sobre la experiencia de los alumnos, su sistema de creencias y su conocimiento derivado de la experiencia (Noffke y Brennan, 1991). En este modelo de practicum podemos destacar tres grandes características:

1 - Su sistema de trabajo base, consiste en ayudar a los estudiantes a que desarrollen una comprensión de sus propias teorías prácticas, mediante una crítica y examen a la luz de distintas perspectivas, y aprendan a desarrollar un nuevo conocimiento obtenido de la reflexión sobre la práctica.

2 - El conocimiento de la materia que se transmite a los alumnos en las sesiones teóricas de los programas de formación de profesores debe modificarse. Se considera ahora que es más importante dedicarse a facilitar la comprensión de los conceptos clave de las disciplinas adquiriendo un dominio de conocimiento pedagógico o didáctico, más que a memorizar una gran información.

3 - Se apoya en una nueva forma de presentar los resultados de la investigación educativa. Debe dejarse a un lado las formas asumidas por principio, o porque han sido probadas mediante un proceso de investigación, y promover una actitud más crítica en los alumnos, para que lleguen a verse como generadores potenciales del conocimiento acerca de la enseñanza. Es difícil que ellos mismo se vean como productores de conocimiento si sólo se les ha permitido leer investigaciones conducidas por personas ajenas, sin permitirles ningún tipo de cuestionamiento o crítica sobre ellas (Field y Field, 1994).

Pero Zeichner (1992a) destaca una serie de barreras para que se produzca este modelo de prácticas fundamentado sobre la práctica reflexiva:

- se suelen rechazar las teorías prácticas de los estudiantes para profesor,
- se rechaza el cuestionamiento de los valores en que descansa la enseñanza, olvidando plantear cuestiones acerca de porqué se enseña esto, quién lo enseña, con qué fundamento se enseña, etc.,
- se rechaza el cuestionar y criticar las condiciones sociales de la escuela, aunque se conozca que el estudiante no puede restringir su atención a una clase particular, sino que debe ampliar su atención a la escuela en su conjunto,
- la reflexión no puede ser entendida como un proceso individual de pensar sobre tu propia práctica, sino que debe considerarse un proceso social donde el grupo es el que apoya y sostiene el crecimiento constante de sus miembros.

Clarke (1995), considera una serie de elementos que deberían de reunir el período de prácticas de los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores:

- Proporcionar oportunidades, ya sean estructuradas y no estructuradas, para poder reflexionar sobre su práctica.

- Proporcionar multiplicidad de perspectivas utilizando múltiples recursos como: interacción entre pares, observación de videos de su propia práctica, hacer explícitas sus propias creencias sobre la enseñanza, etc. Así, no sólo se proporciona a los alumnos una variedad de temas sobre los que reflexionar sino una variedad de perspectivas sobre las que llevar a cabo la reflexión.
- Proporcionar momentos para teorizar acerca de la práctica.
- Proporcionar momentos para enfrentarse a la incertidumbre de la práctica.

Metcalfe, Hammer y Kahlich (1996), nos hablan de un sistema de prácticas basado en un modelo colaborativo, que estimula la creación de un equipo entre los profesores y los estudiantes para profesores donde se establece como objetivo prioritario que exista la posibilidad para construir el currículum y explorar nuevos métodos de instrucción. Para que se produzca esta dimensión colaborativa, se debe fomentar en todo momento la creación de una visión compartida, una negociación de las diferencias, un sistema abierto de charla flexible y relajada, un ambiente que permita experimentar el placer de la indagación compartida y asumir la responsabilidad por todo el grupo del control del proceso.

Es importante destacar la importancia de seleccionar adecuadamente el lugar donde se llevará a cabo el practicum, debido a que el Centro escolar debe permitir y propiciar un proceso de desarrollo interno y de toma de consciencia metacognitiva. Por tanto, desde esta perspectiva el emplazamiento es el resultado de un proceso personalizado que comienza al principio de iniciar la práctica de la enseñanza. El director de las experiencias de campo debe reunirse con cada estudiante y discutir las posibilidades del emplazamiento, teniendo en cuenta las necesidades y preferencias de cada estudiante. Para que un emplazamiento sea adecuado requiere una aceptación mutua entre el estudiante y el profesor cooperador o mentor de la escuela.

Estos procesos de selección de emplazamientos deben ser regulados por las instituciones que lleven a cabo programas de formación reflexivos y por las escuelas que participen. Cada escuela establecerá las normas y las bases sobre las cuales se realizarán las elecciones. Deberá proporcionar la información suficiente que permita tener una visión concreta del tipo de escuela donde cada alumno va a realizar sus prácticas. De esta manera los estudiantes podrán elegir los emplazamientos que son congruentes con su propio sistema de creencias, para que sean capaces de incorporarse como un miembro más de la escuela y derivar apoyo sobre ella (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992).

Otra posibilidad que se oferta en estos programas reflexivos de formación del profesorado es la realización del practicum en las Escuelas de Desarrollo Profesional (Darling-Hammond, 1994). En estas escuelas predomina el objetivo de que el período de prácticas es una importante ocasión y un verdadero instrumento para el aprendizaje del estudiante que se forma para ser profesor, y no un tiempo de simple demostración de los aspectos que los alumnos han aprendido en su curso teórico.

Angulo Rasco (1993), hablando de las condiciones estructurales del practicum considera que este debería de construirse alrededor de un proyecto concreto asumido por todos los departamentos y docentes implicados. En este practicum habría que prestar atención al contenido y temporalización del mismo y a los papeles y funciones de los supervisores universitarios y los tutores y tutoras de los centros escolares. Señala dos elementos clave para modificar en su concepción:

- El practicum no debe ocupar un lugar terminal en el período de formación del alumnado universitario. Debería además ser realizado en tres fases: a) un primer contacto con los centros, b) una fase posterior mas extensa en la que el alumno llevaría a cabo una investiga-

ción sobre algún problema teórico o práctico, y c) un período final de inmersión prolongada, donde habría lugar para el análisis de casos y revisión de investigaciones sobre los temas relacionados con la vida de las aulas.

- La supervisión del practicum no puede continuar siendo un mero recurso para que los docentes universitarios rellenen sus horas lectivas. La supervisión estructurada clínicamente debe ser un proceso para facilitar la reflexión y el análisis crítico sobre aspectos significativos de lo vivido y observado por el alumno en prácticas. Por tanto, el supervisor debe ser seleccionado y formado cuidadosamente.

En relación a la propuesta de Angulo Rasco (1993), comprobamos cómo el practicum de los estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (1995), presenta una estructura similar a la que hace referencia este autor:

- Primer curso: 4 créditos, destinados a la observación dirigida.
- Segundo curso: 8 créditos, orientados a la investigación-aplicación.
- Tercer curso: 20 créditos, dedicados a la intervención (dirigida y autónoma).

Finalmente destacar la aportación de Koetsier y Wubbels (1995), en la que se profundiza sobre el tipo de contacto con la realidad que los alumnos deben tener en su período de prácticas. Para estos autores los programas de prácticas deberían de permitir un contacto real con la enseñanza, ya que, en algunos casos, el período de prácticas no tienen nada que ver con la realidad de las aulas. Esto implica que cuando los alumnos dejan las escuelas de magisterio y llegan a ser profesores principiantes presentan un tremendo «shock» con la realidad en su primer año de trabajo. Por tanto, se debe enriquecer el ambiente de aprendizaje de los estudiantes para profesor donde existan condiciones tales como la inseguridad, la complejidad, la independencia, la responsabilidad y presión en el trabajo, lo que permitiría un «proceso de inmersión gradual», establecido sobre la base de un proceso de aprendizaje simulado.

## 5. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

### 5.1 Cuestiones básicas sobre la evaluación del profesor en su período de formación inicial

Uno de los grandes ámbitos, y, a la vez, conflictivos ámbitos de estudio sobre los procesos evaluativos en la formación del profesorado, es la que surge al plantear la distinción existente entre evaluación sumativa y formativa. La evaluación formativa es definida como un proceso de evaluación y la evaluación sumativa como un producto de la evaluación (Andrews y Barnes, 1990). La evaluación formativa guarda una estrecha relación con las cuestiones sobre supervisión clínica, sobre las interacciones entre el profesor y el evaluador, sobre la provisión del «feedback» para los profesores, y sobre los procesos de crecimiento profesional del profesor. La evaluación sumativa proporciona datos para la toma de decisiones, indicando el grado alcanzado en una conducta determinada (Brandt, 1987).

Algunos autores mantienen que las dos funciones básicas de la evaluación: la valoración y el desarrollo profesional, son incompatibles ya que un sistema no puede ejecutar ambas funciones simultáneamente y efectivamente (Stiggins, 1986). Los sistemas que se basan en la valoración o en los propósitos sumativos se focalizan en la evaluación de la ejecución del profesor basada sobre metas predeterminadas. Aquellos que sirven a los propósitos formativos tienen como meta mejorar la ejecución del profesor. Ambas, evaluación sumativa y formativa deberían tener como

última meta mejorar el aprendizaje de los profesores. Los sistemas de valoración son usados para identificar a los profesores incompetentes frente a los profesores competentes, utilizando estándares de evaluación. Para los sistemas de desarrollo los procesos de evaluación deben ser individualizados para ajustarse a las necesidades de un profesor particular (Peterson, 1984).

El proceso de evaluación del profesor es a menudo descrito como una dicotomía entre la valoración formativa y la valoración sumativa, la valoración cualificadora y cuantificadora. De acuerdo con Darling-Hammond et al. (1983), la evaluación del profesor debería tener un balance entre los aspectos estandarizados del enfoque sumativo y los enfoques orientados a la indagación del profesor y su desarrollo profesional.

Medley (1985) desarrolla un esquema para conceptualizar los aspectos que pueden ser evaluados en el profesor, destacando en primer lugar la importancia de los factores contextuales para interpretar los resultados de la evaluación. Respecto al esquema para conceptualizar los ámbitos de evaluación, considera que el profesor debe medirse respecto: a) rasgos personales, b) competencia, c) ejecución, d) experiencias de aprendizaje proporcionadas a los alumnos, y e) resultados de aprendizaje de los alumnos. Medley (1985), hace una útil distinción entre la competencia del profesor, la ejecución del profesor, y la efectividad del profesor. La competencia del profesor es definida como el repertorio de conocimiento profesional, habilidades y valores. La ejecución del profesor es la conducta del profesor en su trabajo. La efectividad del profesor es el impacto de la conducta del profesor sobre los estudiantes. Cada uno de estos aspectos debe ser valorado de forma diferente.

Norris (1993), destaca que en la última década ha existido un considerable crecimiento del interés sobre la construcción y uso de los indicadores de ejecución en educación, para hallar una relación entre coste-beneficio en los servicios públicos en general. Pero la inadecuación de los tests para evaluar la efectividad de los profesores o las escuelas ha sido destacada desde hace tiempo (Glass, 1974). Desde esta perspectiva de utilización de indicadores de ejecución, se asume que la calidad educativa puede ser realmente definida y medida (Norris, 1993). Pero según este autor, no todas las cualidades y los resultados de la educación pueden ser realmente definidos para ser medidos con instrumentos estadísticos y numéricos (Norris, 1991a). Por ejemplo, existen grandes problemas para medir el cambio educativo. Al reducir la calidad de la educación a la búsqueda de indicadores de ejecución, se asume que:

- las metas educativas deberían ser tratadas como «especificación de producto»,
- el producto especificado se refiere a un resultado de aprendizaje que puede ser estandarizado para avanzar en el proceso educativo,
- los procesos educacionales deberían ser vistos como «tecnologías de producción» para alcanzar ciertos estados o fines en los alumnos,
- la relación entre proceso y resultado es causal, los alumnos son recipientes pasivos y el entrenamiento es diseñado para producir ciertos efectos en ellos,
- la calidad de los procesos educacionales descansa en su valor instrumental y su función de producción,
- los valores para enjuiciar la claridad de los procesos son la efectividad y la eficacia,
- la responsabilidad de los padres, y otros grupos sociales con interés en la educación, deberían ser definidos como consumidores de los productos de la educación más que activos participantes en la educación,
- que las escuelas deben ser vistas como unidades de producción en las que la ejecución es regulada por los mecanismos de eficacia y efectividad en la producción.

Elliott, (1993c), considera que los indicadores de ejecución son una construcción elaborada desde «fuera» de la escuela y son justificados bajo la suposición de que proporcionan datos válidos sobre la calidad educativa. Sin embargo, ahora la investigación se mueve hacia otros derroteros distintos que los de meramente comprobar el nivel de ejecución de conductas, para buscar la mejora de la calidad de la acción educativa relacionada estrechamente con el desarrollo de una cultura profesional reflexiva en los profesores (Elliott, 1993a,b). El movimiento de reforma de la formación del profesor, iniciado en los 60 y 70, por los planteamientos de la «investigación-acción» y «la propia evaluación del profesor», emergen desde una práctica reflexiva de la profesión de la enseñanza. Esto ha hecho que se produzca un intento de transformación de la cultura profesional no reflexiva, hacia la cultura de la profesión fundamentada en el juicio reflexivo que es la base para promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde estos planteamientos los indicadores de ejecución no son concebidos meramente como algo técnico, pues ahora deben ser un indicador del desarrollo de una cultura profesional reflexiva. Por eso es más conveniente hablar de indicadores de calidad como la base para el desarrollo de la educación y una alternativa a la idea de indicadores de ejecución. Así, los indicadores de calidad surgen sobre la base de los valores educativos y de la práctica reflexiva en la educación, como una propuesta alternativa para mejorar la calidad educativa de la escuela. Estos valores no son valores instrumentales como la «efectividad» y la «eficiencia», sino que están referidos al desarrollo del potencial humano, como por ejemplo el fomento de la comprensión, el propiciar la búsqueda de significado, el desarrollo de un pensamiento crítico, imaginativo y reflexivo, para una acción amplia e inteligente en situaciones complejas.

Pero, para analizar adecuadamente estos valores no se pueden utilizar los instrumentos para medir los indicadores de ejecución que se dirigen hacia la búsqueda de un resultado o un producto; ahora interesa descubrir y analizar el proceso que propicia los valores que favorecen el desarrollo del potencial humano. Así, para analizar el proceso se deberían identificar principios de procedimiento que nos indicaran cómo de adecuado es el proceso educativo. Es decir, para conseguir que estos valores educativos puedan servirnos de criterios de ejecución para comprobar la mejora de la calidad de la educación, debemos convertirlos en principios de procedimiento (Elliott, 1993c).

Sin embargo, aunque puedan ser convertidos en principios de procedimiento, siempre queda la duda de la verificación de estos indicadores de calidad, el cómo pueden ser verificados públicamente. La verificación requiere datos objetivos sobre la base para hacer juicios sobre la calidad educativa. Los indicadores de ejecución parecen lograr este estatus de datos objetivos, pero los indicadores de calidad nunca podrán ser fijados como se fijan los indicadores de ejecución, debido a que son dependientes del contexto y están relacionados con sistemas de valores y no con hechos concretos.

Bajo estos planteamientos subyace la idea de «modelo de proceso» (Elliott, 1993d), en concordancia con el movimiento de el profesor como un investigador. Desde este modelo no se prescriben formas concretas de conducta pero sí se indica el tipo de procedimiento que se debe llevar a cabo, embarcándose en la búsqueda de indicadores de calidad, como por ejemplo los que ahora citamos:



- investigación compartida por los profesores y los alumnos,
- flexibilidad en la programación de los profesores para ser receptivos a las necesidades de los alumnos,
- actitudes en el respeto de las diferencias individuales entre los alumnos,
- toma de decisiones responsables con un juicio y acción independiente.

La cuestión que se plantea ahora es hasta qué punto estos indicadores de calidad pueden proporcionar una base creíble para asegurar la calidad y la valoración pública acerca de la ejecución de las escuelas. Según Andrews y Barnes (1990), debido a este movimiento de búsqueda alternativa de indicadores de calidad, algunos sistemas dedicados a la formación del profesorado intentan evaluar la competencia del profesor examinando los progresos, los materiales de enseñanza y otros documentos, mediante ensayos, entrevistas, etc., aunque también se siguen utilizando la valoración de la efectividad del profesor examinando el logro de los estudiantes en las puntuaciones de los tests u otras evidencias de progreso.

## 5.2 Acreditación

Cuando se asume que la efectividad del profesor es estable y que puede ser medida con cualquier método y en diferentes escenarios (Emmer, Evertson y Brophy, 1979; Stodolsky, 1985), esto repercute en el tipo de formación proporcionada a los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores, pues se acepta que los cursos de formación se estructuran con el objetivo de que los estudiantes adquieran conductas que permanecerán estables a lo largo de su carrera profesional.

Al referirnos a la validez de la evaluación realizada para medir el nivel de formación recibido por los alumnos que se forman para ser profesores, hay que plantearse hasta qué punto los criterios de evaluación de los que surgen las certificaciones y acreditaciones tienen que ver y aseguran una relación con los criterios para la búsqueda de trabajo, y pueden asegurar la probabilidad de éxito en el trabajo. Existen investigaciones que destacan que no existen relación entre los criterios de evaluación utilizados para acreditar a los alumnos que se forman para llegar a ser profesores y los criterios de validez y utilidad de los planteamientos de evaluación en la realidad del trabajo profesional.

Respecto a la validez externa de los criterios de evaluación de la formación inicial del profesor, es decir, respecto al tema relacionado con la cuestión de hasta qué punto se pueden llegar a establecer criterios de evaluación, que permitan una generalización de estos criterios en el tiempo y en otros contextos (Andrews y Barnes, 1990), hay que destacar que existen numerosas aportaciones que nos indican la problemática que encierran estas cuestiones. Leinhardt (1990), con el propósito de elaborar un conocimiento base de la profesión que pueda permitir elaborar criterios de evaluación válidos y que permitan una certificación de estudiantes para profesores adecuada a la realidad de su trabajo posterior, destaca que se debería construir un ejercicio que estuviese elaborado más allá de las medidas tradicionales de la teoría y del conocimiento de la materia. Pero este propósito lleva una serie de problemas, debido a que es difícil decidir qué tipo de conoci-

miento y en qué grado debe ser evaluado y certificado para indicar que el estudiante para profesor está preparado para el ejercicio de la profesión de la enseñanza.

Leinhardt (1990), se apoya en el estudio realizado sobre profesionales expertos y principiantes para la búsqueda del conocimiento útil para la profesión. Esencialmente estos estudios están dedicados a filtrar a través del sistema de creencias y acciones de los expertos las partes del conocimiento de la profesión que son significativas para la enseñanza y las partes que son irrelevantes o poco significativas. Sus análisis, al igual que los de Shulman (1986), descubren que los profesores poseen información significativa acerca de cómo debe ser la enseñanza (conocimiento pedagógico del contenido) bajo unas circunstancias determinadas. También poseen un conocimiento específico de la materia que enseñan. Pero, desde este conocimiento particular y personal de los profesores, la cuestión está en determinar cuál es el realmente interesante para construir un conocimiento básico profesional. La tarea no es una simple pregunta a los profesores para que hagan una lista de lo que consideran que es importante para construir un conocimiento base. Es difícil para el profesor separar la información importante de la no importante, descubrir las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica. De todas formas, aunque Leinhardt (1990), llama la atención sobre estos aspectos relativos al conocimiento base, existen una serie de programas de formación del profesorado que utilizan sistemas de valoración que recogen numerosos indicadores acerca del tipo de conocimiento y habilidad que deben demostrar los alumnos que se forman para llegar a ser profesores antes de abandonar la institución que los ha formado. Por ejemplo la Universidad de Florida, proporciona un modelo de evaluación de los alumnos para producir su certificación fundamentado en el cuadro n1 15 (Andrew y Barnes, 1990:580).

De una forma más resumida, Galluzo y Craig (1990), indican una serie de criterios o variables que deben ser evaluados en los cursos de formación:

- a) conocimiento general de la materia,
- b) habilidades o conductas de enseñanza, y
- c) actitudes y disposiciones hacia la tarea de la enseñanza.

El conocimiento general de la materia se considera una categoría de medición fácil. Se suelen utilizar tests estandarizados para medir lo que se espera que el alumno conozca después de realizar el programa de formación. El grado en que el test es consistente con el contenido enseñado, no deja de plantear serias dudas. También existen dudas, pues no se decide claramente lo que debe ser evaluado, ya que no se dispone de un consenso acerca de lo que el profesor debe conocer. Además de estos planteamientos relativos a la forma de evaluar el conocimiento de la materia, Shulman (1986), destaca la necesidad de construir instrumentos de evaluación que enfatizan la producción del conocimiento más que la reproducción del conocimiento, como suele ser lo habitual. También se destacan los aspectos relacionados con la medición de los valores y actitudes, siendo éste un campo sin concluir, pues es difícil medir la disposición a una orientación cognitiva, la disposición a pensar el trabajo desde un punto de vista profesional, técnico, intelectual, dirigido al desarrollo de valores, etc. (Katz y Raths, 1986).

Planificación	Observación	Observación
<b>I. PLANES DE INSTRUCCIÓN PARA LOGRAR UNOS OBJETIVOS</b>  1. Especifica o selecciona los objetivos para la lección 2. Especifica o selecciona las actividades de aprendizaje 3. Especifica o selecciona los materiales y medios 4. Planifica las actividades acomodadas a las diferencias individuales de los aprendices en una secuencia	<b>IV. ORGANIZA EL TIEMPO, EL ESPACIO, LOS MATERIALES Y EL EQUIPO PARA LA INSTRUCCIÓN</b>  8. Atiende a las tareas rutinarias 9. Usa el tiempo instruccional efectivamente  10. Proporciona un ambiente físico para conducir el aprendizaje	<b>VI. DEMUESTRA APROPIADOS MÉTODOS INSTRUCCIONALES</b>  19. Usa los métodos instruccionales de forma aceptable  20. Conecta la instrucción con los estudiantes 21. Usa las ayudas y materiales instruccionales 22. Lleva a cabo las actividades lógicas
<b>II. OBTIENE INFORMACIÓN ACERCA DE LAS NECESIDADES Y PROGRESOS DE LOS APRENDICES</b>  5. Especifica o selecciona procedimientos o materiales para valorar la ejecución del aprendiz sobre los objetivos. 6. Usa procedimientos sistemáticos para valorar a todos los aprendices	11. Valora el progreso del aprendiz durante la lección observada	<b>VII. MANTIENE UN CLIMA POSITIVO DE APRENDIZAJE</b>  23. Comunica entusiasmo personal 24. Estimula el interés del aprendiz. 25. Demuestra amabilidad 26. Ayuda al estudiante a desarrollar una estima personal positiva
<b>III. DEMUESTRA ESCRITOS ACEPTABLES Y EXPRESIONES ORALES Y CONOCIMIENTO DE LA MATERIA</b>  7. Usa como aceptables las expresiones escritas	12. Acepta las expresiones escritas como válidas 13. Acepta las expresiones orales 14. Demuestra la materia que comenzará a ser enseñada	<b>VIII. MANTIENE UNA CONDUCTA DE CLASE APROPIADA</b>  27. Mantiene al aprendiz implicado en la instrucción 28. Redirige a los estudiantes que dejan la tarea 29. Comunica claras expectativas acerca de su conducta. 30. Dirige la conducta disruptiva
	<b>V. COMUNICACIÓN CON EL ESTUDIANTE</b>  15. Da explicaciones relacionadas con el contenidos de la lección 16. Clarifica explicaciones cuando los aprendices no comprenden el contenido. 17. Usa la respuesta y pregunta del alumno para dirigir la lección 18. Proporciona al estudiante información acerca de su progreso en la lección	

Cuadro N° 15: Sumario de indicadores para la evaluación de los alumnos que finalizan el programa de formación de profesores de la Universidad de Florida (Tomado de Andrews y Barnes, 1990:580).

Ante estos planteamientos, cualquier institución dedicada a la formación de profesores se debería de preguntar, según Gorrell, Kunkel y Ossant (1993) y Galluzo y Pankratz (1990), acerca de:

- ¿cuál es la filosofía explicativa y los objetivos declarados en el programa?
- ¿qué modelos de evaluación son adoptados por el programa?
- ¿cómo asegurar un conocimiento base apropiado y que los descubrimientos de la investigación son incorporados en el programa?
- ¿cómo realizar un seguimiento del programa que refleje el acontecer del programa?
- ¿se coordina el programa con los planteamientos generales de la educación general y con otros estudios profesionales?
- ¿cómo evaluar los cambios o el desarrollo futuro que pueda necesitar el programa?

Katz y Rath (1992), consideran que generalmente los programas de formación del profesor se construyen atendiendo a seis dilemas básicos:

- **Dilema 1.** Énfasis en cubrir contenidos frente a énfasis en dominar el contenido: existe una creencia bastante aceptada de que es mejor cubrir una gran amplitud de temas, aunque sólo sea superficialmente, que dominar sólo unos cuantos. Frente a esta postura encontramos los que abogan por seleccionar cuidadosamente los temas que se van a enseñar, temas esenciales para las situaciones de enseñanza. Esto proporciona sentimiento de seguridad y confianza en el conocimiento y la habilidad adquirida.

- **Dilema 2.** Énfasis en lo evaluativo frente a énfasis en lo afectivo: conducir una evaluación realista en los candidatos requiere una cierta distancia, entre el profesor y el candidato. Esto impide dar un positivo «feedback» y estimular el desarrollo de una confianza personal. Frente a esta postura de evaluación exacta y rigurosa, situamos la de proporcionar a los profesores con la ayuda de un mentor, para que de manera adicional proporcione apoyo emocional cuando realiza procesos de apoyo profesional en la explicación de cómo y cuándo realizar las acciones.

- **Dilema 3.** Énfasis en la necesidad actual frente al énfasis en las necesidades futuras de los candidatos: desde la perspectiva de formar para las actuales necesidades se concibe que es posible formar para el rol de la enseñanza dando una serie de formas que los alumnos aceptan pasivamente, evitando la discusión y la complejidad de la enseñanza. Frente a esta perspectiva se adopta la perspectiva de formar para los problemas futuros de enseñanza, para tomar la responsabilidad de sus aprendizajes y para poder decidir por ellos mismos como actuar.

- **Dilema 4.** Una aproximación temática centralizadora frente a una descentralizadora: los aspectos esenciales del los nuevos estándar de NCATE (1990), consideran la necesidad de que los programas sean temáticos, para que existan programas parecidos en las distintas instituciones dedicadas a la formación del profesorado, y los profesores reciban una formación similar dentro de una nación. Desde una perspectiva diferenciadora los de la Facultad crean sus propios temas, sus propios textos, preparan su forma especial de evaluar a los candidatos sin un esquema de referencia externo y sin una consulta sistemática.

- **Dilema 5.** Énfasis en la práctica corriente, frente a énfasis en la práctica innovadora: los profesores de la Facultad eligen ayudar a los candidatos a adquirir competencias en una práctica corriente estandar, y no sobre la práctica innovadora. Se prepara a los estudiantes para que adopten

la posición de realizar los mínimos ajustes innovadores a los problemas que surgen en el desarrollo de la enseñanza en clase. Frente a estos planteamientos surgen los que consideran que es necesario introducir la práctica innovadora en los programas de formación, para que los profesores puedan entender las innovaciones necesarias para mejorar la escuela.

- **Dilema 6.** Criterios de valoración específicos frente a criterios globales: los criterios específicos son más fáciles de comprobar, son menos ambiguos. Los candidatos conocen exactamente qué es lo que se requiere de ellos, pues se tiene una idea trivializada de lo que significa la enseñanza. Desde una perspectiva global de valoración, se tiene en cuenta la naturaleza compleja de la enseñanza. Se cultivan las ideas de fomentar una disposición intelectual, una disposición a la reflexión, a tener la mente abierta a las nuevas ideas y alternativas, y a poder interpretar de forma personal la enseñanza.

Kushner (1993), hace referencia a una característica esencial que debería ser incluida en los sistemas de evaluación de los conocimientos y habilidades de los estudiantes que se forman para llegar a ser profesor, características relacionadas con la individualidad. Consiste en tener en cuenta que aunque existan listas de criterios de ejecución o de indicadores de ejecución, éstas deben ser consideradas bajo la perspectiva de que cada sujeto es único, por lo tanto se debe ajustar el sistema de evaluación a los características particulares de los individuos.

Pero aunque existan estos planteamientos, más o menos utópicos al considerar su posibilidad de ejecución en los contextos reales, la forma típica de certificación del profesor, según Tom (1996), viene utilizando el mismo modelo desde el siglo 19. La certificación requiere un examen escrito u oral para valorar los contenidos del programa de formación recibido. Melnick (1996), considera que los sistemas de regulación estandarizados donde se realiza una evaluación sumativa, pueden ser un instrumento de trivialización y de pragmatismo que hay que olvidar para conceptualizar la actuación del profesor. Pero la necesidad sentida por todas las naciones de acreditar profesionales competentes dedicados a la enseñanza, hace que surjan sistemas de acreditación e instituciones como NACATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). Así, los investigadores de la Universidad y los investigadores de esta institución intentan determinar el conocimiento base, examinando la naturaleza de las experiencias de prácticas de los profesores, y estudiando detalladamente los recursos y las formas de selección, para promover sujetos profesionalmente cualificados que sirvan a las necesidades de las escuelas de la nación (Coombs y Allred, 1993; Edmundson, 1993).

Autores como estos señalan las ventajas de la creación de instituciones como NACATE en Estados Unidos, pues esta institución está fundamentando las bases para producir una serie de cambios sustanciales en la acreditación el profesor. Ahora se descubre la necesidad de: a) realizar un juicio cualitativo sobre los estándares, b) incrementar la atención sobre la profesionalización de la educación en el planeamiento de estándares de acreditación, y c) incrementar la atención sobre la discusión acerca «conocimiento base» que sirve para acreditar al profesional competente.

Andrew y Schwab (1993), consideran que cualquier institución dedicada a la formación del profesor que produzca acreditación y certificación de profesionales competentes para dedicarse a la enseñanza deberían tener en cuenta:

- el tener una visión comprensiva para explicar y justificar su programa y mantener una clara visión del profesor ideal, el conocimiento base, y los procedimientos utilizados para alcanzar ese ideal de profesor,

- tomar consciencia de los procedimientos utilizados para valorar a los estudiantes, siendo además conscientes de las posibilidades de cambio del programa a la luz de la evidencia del éxito o el fracaso en alcanzar las metas del programa,
- debe demostrar y proporcionar evidencia de que la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel adecuado de logro respecto a los objetivos del programa, y finalmente consiguen ser profesores competentes una vez que dejan el programa y comienzan su trabajo en un centro escolar, y
- debe poseer criterios de admisión en consistencia con la visión del ideal de profesor que plantee.

Si comparamos la lista de elementos que las instituciones dedicadas a la acreditación y certificación de profesores deberían de tener en cuenta, destacada por Andrew y Schwab (1993), con la realidad de los sistemas de acreditación y certificación españoles, deberíamos de reflexionar profundamente sobre el tema. Actualmente, nuestro sistema para llevar a cabo la certificación y acreditación de ser un profesor competente se corresponde con superar una oposición para acceder al cuerpo de maestros. Esta oposición se componen de las siguientes pruebas (MAD, 1997):

- Prueba o ejercicio práctico, que es específico para cada una de las especialidades. A continuación ponemos el ejemplo de Educación Infantil:

#### Ejercicio práctico de infantil:

«Diagnostico y resolución didáctica de tres problemáticas concretas de situaciones de aula en la etapa de 3-6 años.

A partir de un texto psicopedagógico (perteneciente a un autor/a representativo) referido cualquier aspecto del temario específico para la etapa, realizará un comentario sobre el significado educativo del texto, el autor, la corriente psicopedagógica en la que se inserta, y las implicaciones didácticas según el juicio del aspirante, pueden derivarse para el ejercicio docente en la etapa de 3 -6 años.

Esta prueba no será superior a 3 horas, ni inferior a dos horas. p.4

#### Ejercicio práctico de Lenguaje:

El alumno debe resolver un supuesto práctico de una alumno/a con dificultades en el lenguaje oral y/o escrito a partir del cual el aspirante desarrollará los siguientes aspectos:

- valoración o evaluación inicial de las dificultades que presenta el alumno,
- intervención educativa propiamente dicha: adaptación curricular adecuada al caso planteado, coordinación con otros miembros del equipo educativo y con la familia, procedimientos, técnicas que emplearía para el trabajo con el alumno, etc.
- seguimiento del alumno, registro de los progresos, evaluación, intervención educativa diseñada.

La prueba no será superior a 3 horas ni inferior a dos horas. p.4

La segunda prueba consiste en el desarrollo de dos temas, uno de los temas de un temario común y otro relativo a un temario específico de cada especialidad. Los temas relativos al temario común son los siguientes:

1. Educación infantil y Primaria en la LOGSE y disposiciones que la desarrollan. Características generales, finalidades, estructura curricular y área de aprendizaje.
2. Concepto de currículo. Planteamiento curricular del sistema educativo. Fuentes del currículum. Análisis de los elementos del currículo de la Educación Infantil y Primaria.
3. Escuela y sociedad. El sistema educativo en una sociedad cambiante y plural. Factores culturales y lingüísticos.
4. Características básicas del desarrollo evolutivo de la infancia. Aspectos cognitivos, afectivos y sociales de los niños/as hasta los 12 años. Implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 5 - El Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular. Finalidades y elementos para el proceso de elaboración.
- 6 - Organización de los centros de Educación Infantil y Primaria. Organos de gobierno. Formas organizativas.
- 7 - La programación. Aplicación de los principios psicopedagógicos y didácticos. Elementos básicos de las unidades de programación.
- 8 - Los temas o ejes transversales. Su presencia en el currículo, en la toma de decisiones, en el Proyecto de Centro y en el Proyecto curricular y en las programaciones.
- 9 - La atención a la diversidad del alumnado. Factores de diversidad. Adaptaciones curriculares.
- 10 - La acción tutorial del maestro o maestra. El tutor y la tutora y su relación con los alumnos.
- 11 - La evaluación en le marco de la Educación Infantil y Primaria. Función de la evaluación, estrategias, técnicas.
- 12 - La investigación a partir de la práctica en la Ed. Infantil y primaria. La investigación como estrategia para el perfeccionamiento del equipo docente.
- 13 - El juego: teoría, características y clasificaciones del juego infantil.
- 14 - El desarrollo de la capacidad creadora. Construcción de capacidades creativas.
- 15 - Recursos didácticos: materiales, impresos, audiovisuales e informativos. Selección y utilización.
- 16 - Diversidad lingüística. Lenguas de contacto.
- 17 - Desarrollo de las novedades espaciales y temporales. la percepción, representación del espacio y del tiempo.
- 18 - Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo. Imagen y esquema corporal. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión.
- 19 - Los medios de comunicación. Importancia en una sociedad democrática. Uso crítico de los medios de comunicación.
- 20 - Educación permanente como principio básico del sistema educativo. Proceso de enseñanza aprendizaje de personas adultas.
- 21 - Área de conocimiento del medio natural, social y cultural. Intervención educativa.
- 22 - Área de Educación Física. Intervención educativa.
- 23 - Área de Educación Artística. Intervención educativa
- 24 - Área de Lengua. Intervención educativa.
- 25 - Área de Matemáticas. Intervención educativa.

Frente a estos procedimientos tradicionales de acreditación, Stoddart y Floden (1996), plantean una ruta alternativa para la certificación del profesor, que no requiere que el estudiante que se

forma para llegar a ser profesor se acoja a un programa de formación que se imparte en una institución dedicada a la formación de profesores. Así se plantean nuevas formas de proporcionar credenciales que permiten trabajar como profesor. Este es un movimiento en consonancia con el movimiento dirigido a la desregulación de la formación profesional de los profesores, que propone a los centros escolares como instrumentos fundamentales para la preparación de los profesores. Pero estos autores señalan junto con Stoddart (1992), que esta propuesta no es un intento de acabar con la formación del profesor basada en la institución, sino la de proporcionar nuevas alternativas a la formación, para que se pueda dar la opción de aprender dentro de los contextos reales. Aunque esta alternativa, se muestra sugerente y llena de posibilidades, algunos autores como Brown (1991), muestran que los profesores que poseen una certificación alternativa, presentan una menor capacidad para mantener a los estudiantes sobre la tarea, para proporcionar un adecuado «feedback», y son menos efectivos en la presentación de la materia.

### 5.3 Evaluación de competencias

En estos últimos años se ha comenzado a descubrir un movimiento dirigido, una vez más, a la utilización del entrenamiento basado en el desarrollo de competencias, que viene representado esencialmente por el trabajo en 1986 del National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (Eraut, 1994). Los propósitos de este National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) son: «asegurar unos estándares para valorar y evaluar la competencia en todas las posibles ocupaciones, indicando el nivel de cualificación y de ejecución requerido». El esquema de calificación, construido para la valoración de cualquier profesión, asciende progresando en cinco niveles de complejidad en la realización del trabajo y en nivel de responsabilidad adoptado para la realización del trabajo, que ha sido expuesto en el punto 3.2 del capítulo 2. Eraut (1994), considera que este planteamiento supera la forma tradicional de evaluación basada en el modelo de valoración de competencias (Tradición CBT), pues la evaluación de la competencia no lleva implícita de forma exclusiva la consideración de la ejecución de una serie de conductas, sino también habla de autonomía, responsabilidad y toma de decisiones aplicada a distintos contextos. Así, aunque ahora se plantean como competencias básicas las que son claramente tangibles y presentan resultados discernibles, también se consideran aspectos relacionados con actividades inesperadas, impredecibles, establecimiento de prioridades, localización del tiempo, trabajo en equipo, etc.

Para Eraut (1994), la evidencia de la competencia profesional se considera bajo dos formas: ejecución y capacidad. La evidencia de la ejecución es fácil de medir, pero la evidencia de la capacidad se relaciona con aspectos no tangibles referidos a los siguientes elementos: a) conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, hechos y procedimientos, b) habilidades personales y cualidades requeridas para la realización de la profesión, y c) procesos cognitivos para la construcción de un pensamiento profesional. Scriven (1996), nos habla de los procedimientos utilizados para valorar la evidencia de la ejecución y de la capacidad. Para valorar la evidencia basada en la ejecución, la observación directa de la práctica es un método válido y generalmente aceptado. En algunos casos también se utiliza la observación indirecta con vídeo o casete, la observación de ejercicios simulados, ejercicios reflexivos sobre el trabajo, entrevistas, «portfolios», informes de proyectos, y evaluaciones escritas. Para captar la evidencia de la capacidad, se suelen utilizar instrumentos de observación para comprobar el conocimiento y habilidad para ejecutar la acción en un amplio rango de situaciones. Otros procesos cognitivos no pueden ser valorados con la mera observación, como por ejemplo la habilidad para analizar los problemas, para discutir el mérito de alternativos cursos de acción, etc.

Scriven (1996), también hace referencia a que la formación inicial del profesor nunca a sido evaluada en el escenario de la práctica, siempre ha sido evaluada en escenarios institucionales. La valoración de la ejecución y la capacidad en el lugar de trabajo, se presentan como una alternativa para poder realizar una evaluación y valoración de competencias más acorde y ajustada a las capacidades que no son fácilmente comprobadas. Pero aún existen principios poco claros acerca de cómo llevar a cabo una evaluación en el lugar de trabajo, pues les falta validez además de utilizar procedimientos de verificación débiles.

#### 5.4 Evaluación de los procesos cognitivos

Aksamit, Hall y Ryan (1990), consideran que el modelo de evaluación utilizado en los programas formativos ha sido tradicionalmente un modelo cuantitativo de valoración de competencias. Pero al considerar la necesidad de evaluar los procesos cognitivos de los alumnos que se forman para ser profesores, se debería proporcionar un modelo de evaluación de indagación naturalista para enfrentarse a la correcta evaluación de estos aspectos. Según Kagan (1990), cuando se plantea el evaluar la cognición del profesor y los procesos de pensamiento que le caracterizan, la investigación realizada sobre este tema destaca una serie de impedimentos (Calderhead, 1989; Grimmett y Crehan, 1990): a) la cognición del profesor no puede ser evaluada directamente, debido a que es inconsciente, y b) el profesor no posee un lenguaje específico para describir sus procesos cognitivos, además, sus sistemas de creencias están fuertemente determinados por el contexto o los acontecimientos de clase particulares.

Por tanto, como señala Leinhardt (1990), mucho del conocimiento de la profesión de la enseñanza es altamente subjetivo, determinado por los procesos reflexivos que el profesor realiza sobre sus sistemas de creencias y el conocimiento acerca de la enseñanza. Por esto, el mejor acceso al estudio de los procesos de pensamiento del profesor es a través de entrevistas y técnicas de estimulación del recuerdo, mediante las cuales el profesor intenta recordar los pensamientos interactivos. Así se infieren los principios y los sistemas de creencias. Pero los instrumentos de recogida y análisis de datos cualitativos, especialmente la técnica de estimulación del recuerdo, son criticados cuestionando su validez y fiabilidad (Haertel, 1990).

Estos hechos reflejan una visión aceptada por muchos investigadores de que los procesos de pensamiento del profesor, al ser subjetivos no pueden ser valorados. Pero, aunque se conocen estos impedimentos para evaluar la cognición del profesor, existen numerosos intentos para apresar el conocimiento y el razonamiento del profesor en una serie de estándar profesionales. Para ello elaboran una serie de taxonomías, de las cuales destacamos las utilizadas para evaluar los procesos metacognitivos y los procesos reflexivos.

Los estudios sobre metacognición del profesor están basados en la teoría de aprendizaje mediacional-cognitivo (Peterson et al, 1989), dando un papel relevante al papel que juega el diálogo interno para dirigir nuestro propio aprendizaje (Gallimore, Dalton y Tharp, 1986), y el uso del diálogo como un escalonamiento para ayudar a los estudiantes a automatizar los procesos metacognitivos (Palinscar, 1986). Los procesos metacognitivos quedan reflejados en los distintos ciclos para la resolución de problemas (Peterson et al, 1989), y es por esto por lo que los estudios sobre metacognición se basan frecuentemente en intentar evaluar la efectividad de los programas de formación del profesor para enseñar ciclos de resolución de problemas.

Gliessman, Grillo y Archer (1989), definen la resolución de problemas en cinco etapas: a) procesar los datos en el episodio problema, b) interpretar los datos en términos de apropiados

conceptos, c) definir el problema por su objetividad, d) generar una o más soluciones y, e) anticipar las consecuencias de las soluciones. Pugach y Johnson (1989), hablan de un proceso de resolución de problemas en las siguientes etapas: clarificar el problema, sumarlo o redefinirlo, generar posibles soluciones y predecir las consecuencias, y considerar caminos para evaluar los resultados.

Respecto al tema de la reflexión personal, término que es usado para referirse tanto al comentario escrito como al hablado que el profesor realiza cuando recuerda y verbaliza sus pensamientos interactivos mientras ve un vídeo de su clase, evalúa su propia enseñanza o la de los otros, etc. (Wildman y Niles, 1987; Neale, et al, 1987), encontramos el trabajo de Roos (1989), elaborando una taxonomía para evaluar los pensamientos reflexivos del profesor, taxonomía que incrementa en complejidad, a la vez que en la calidad del proceso individual implicado. En las primeras etapas la palabra es vista en términos de un conocimiento absoluto. En las etapas intermedias uno empieza a admitir diferentes puntos de vista aceptando que el conocimiento es relativo. Entonces comienza a desarrollar la habilidad para evaluar la evidencia. La última etapa de desarrollo se basa en el descubrimiento de las conexiones entre el conocimiento y el contexto o escenario particular, reconociendo sus posibilidades y su consistencia interna, más que una verdad objetiva.

Otros autores como Simmons et al. (1989), elaboran una taxonomía basada en tres suposiciones: el pensamiento pedagógico es válido sólo si se posee un adecuado lenguaje para describirlo, b) usar un lenguaje pedagógico significativo es superior a usar un lenguaje establecido, c) un pensamiento pedagógico de concepto simple es menos complejo que un pensamiento pedagógico de un concepto múltiple en el que se reconoce la influencia de las variables contextuales.

Nivel 1: No existen descripciones del acontecimiento instruccional.

Nivel 2: Descripciones del acontecimiento instruccional sin uso del lenguaje pedagógico

#### Lenguaje pedagógico

Nivel 3: Descripción de un acontecimiento instruccional con uso de un lenguaje pedagógico a un nivel de concepto.

Nivel 4: Igual que el nivel tres pero indicando la preferencia por una tradición determinada. Las relaciones causa-efecto son aún vagas.

#### Comienzo del principio del pensamiento pedagógico

Nivel 5: El acontecimiento instruccional es explicado según relaciones causa-efecto.

#### Comienzo de pensamiento pedagógico condicional

Nivel 6: Un aspecto de los datos contextuales es utilizado para explicar el acontecimiento instruccional.

#### Comienzo del pensamiento pedagógico moral

Nivel 7: Al igual que en el nivel 5 y 6 pero además haciendo referencia a los aspectos éticos, morales y políticos que afectan al acontecimiento instruccional.

Cuadro N° 16: Taxonomía de pensamiento pedagógico reflexivo de Simmons et al (1989).

Ferguson (1989), utilizando la jerarquía reflexiva de Van Manen (1977), valora los documentos reflexivos de los profesores en formación inicial al final del practicum: a) racionalidad técnica, focalizada en la aplicación efectiva del conocimiento educacional para atender a las metas dadas, b) acción práctica, explicando y clarificando las metas pedagógicas y sus consecuencias, y c) reflexión crítica, considerando las implicaciones éticas y morales asociadas a las metas educacionales. La investigación de Ferguson (1989), demuestra que la mayoría de los alumnos alcanzan el primer nivel de reflexión, pero que sólo unos pocos llegan al tercer nivel.

Para Siens y Ebmeier (1996), si se desea formar a profesionales responsables y tomadores de decisiones, autónomos, independientes y reflexivos, se deben utilizar escalas de evaluación del tipo siguiente:

- 1 no utiliza un lenguaje descriptivo
- 2 utiliza leyes y descripciones simples
- 3 nombra los acontecimientos con términos apropiados
- 4 proporciona explicaciones a partir de una tradición personal
- 5 explicación basada en principios y teorías
- 6 explicación basada en principios y teorías, a la vez que se consideran factores contextuales
- 7 explicación acompañada de la consideración de los usos éticos, morales y políticos.

Las técnicas de mapas de conceptos y de mapas cognitivos son utilizados como estrategia para evaluar el pensamiento y la estructura de conocimiento del profesor (Moral, 1994). Morine-Dershimer (1993), utiliza una vez más la técnica de mapa conceptual para evaluar el cambio conceptual que se produce en los profesores en formación en su conocimiento acerca de la planificación a lo largo de un curso sobre curriculum e instrucción.

Aunque se suelen utilizar técnicas cualitativas basadas en la psicológica cognitiva, como las que hemos destacado, también se utilizan técnicas cuantitativas para evaluar el pensamiento del profesor y su sistema de creencias. Es el caso de la investigación de Stout (1989), en la que este autor comprueba mediante la utilización de un cuestionario, el tipo de creencias de los profesores acerca de la formación recibida, o como la investigación de Vicente, Moral y Pérez (1993), valorando los procesos reflexivos promovidos en los cursos de formación de la Facultad de Educación de Granada.

Finalmente, destacamos el trabajo de Royer, et al. (1993), los cuales consideran que antes de intentar desarrollar procedimientos para evaluar la habilidad cognitiva hay que establecer una clara delimitación de las dimensiones de las distintas habilidades cognitivas. Según Anderson (1984), la habilidad cognitiva puede quedar definida mediante tres etapas: a) una etapa de conocimiento declarativo, b) una etapa de procesos asociativos de conocimiento, y c) una etapa autónoma de procedimiento y actuación. Las habilidades distinguidas por Royer et al (1993) son:

- Organización del conocimiento y de la estructura de conocimiento: habilidad para almacenar una serie de hechos y conceptos que no están relacionados. Con el tiempo el conocimiento comienza a ser relacionado y estructurado. Al medir la organización del conocimiento y la organización de la estructura de conocimiento tenemos un índice del desarrollo de la habilidad.
- Profundidad en la representación de problemas: los sujetos hábiles perciben los problemas en términos de principios abstractos y relaciones entre los conceptos del problema.
- Realizan ejecuciones efectivas que no están sujetas a patrones o reglas: elimina los pasos superfluos para llegar a la solución con más rapidez y efectividad.

- Los procesos para la solución de los problemas ya no son razonados sino casi inconscientes: el sujeto procesa la información del problema con rapidez pues posee una estructura de conocimiento que le permite actuar de una forma rápida.
- Habilidades metacognitivas de aprendizaje: las habilidades metacognitivas permiten al sujeto reflexionar y controlar su ejecución de una manera útil y eficiente. El sujeto posee una capacidad para planificar y dirigir su propia actividad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adler, S.A. (1993). Teacher education: Research as reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, **9** (2), 159-167.
- Aksamit, D.L., Hall, S.P. y Ryan, L. (1990). Naturalistic inquiry applied to the evaluation of a teacher education program. *Teaching and teacher education*, **6** (3), 215-226.
- Alexandersson, M. (1994). Focusing teacher consciousness: What do teachers direct their consciousness towards during their teaching. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 139-150.
- Alonso Escontrella, M0 L., Pereira Domínguez, M0 C. y Villacorta Rodríguez, F. (1991). Las prácticas de enseñanza : evaluación de una experiencia de intervención. *Bordón*, **43** (1), 75-81.
- Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1995). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Anderson, R.C. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, **13** (5), 5-10.
- Andrew, M. (1981). A five-year teacher education program: Successes and challenges. *Journal of Teacher Education*, **32** (3): 40-43.
- Andrew, T.E. y Barnes, S. (1990). Assesment of teaching. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillam, 569-598.
- Andrew, M.D. y Schwab, R.L. (1993). Outcome-centered accreditation: is teacher education ready?. *Journal of Teacher Education*, **44** (3), 176-182.
- Angulo Rasco, J.F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar?. *Cuadernos de Pedagogía*, **220**, 36-39.
- Anning, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 128-145.
- Applegate, J. y Shaklee, B. (1992). Stimulating reflection while learning to teach: The ATTEP at Kent State University. En L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York Press, 65-81.
- Applegate, J.B., Shaklee, B. y Hutchinson, L. (1989). *Stimulating reflection about learning to teach*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ashcroft, K y Griffiths, M. (1989). Reflective teachers and reflective tutors: School experience in an initial teacher education course. *Journal of Education for Teaching*, **15** (11), 35- 52.

- Aspland, R. y Brown, G. (1993). Keeping teaching professional. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally**. New York: Routledge. 1-5.
- Auger, F.K. y Odell, S.J. (1992). Three school-university partnership for teacher development. **Journal of Teacher Education**, **43** (4), 262-268.
- Barnes, H.L. (1987). The conceptual basis for thematic teacher education programs. **Journal of Teacher Education**, **38** (4), 13-18.
- Barrón Ruiz, A. (1991). Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos. **Revista de Educación**, **294**, 301-321.
- Barton, J. y Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. **Journal of Teacher Education**, **44** (3), 200-210.
- Benedito, V. (1997). Anteproyecto de creación de un título propio de la universidad de Barcelona. **Ponencia presentada al II Congreso sobre Formación del Profesorado**. Granada.
- Bennett, C. (1991). The teacher as decision maker program: an alternative for career-change preservice teachers. **Journal of Teacher Education**, **42** (2), 119-130.
- Bennett, N., Carré, C. y Dunne, E. (1993). Learning to teach. En N. Bennett y C. Carré (Ed.), **Learning to teach**. London: Routledge, 212-220.
- Bennett, N. y Turner-Bisset, R. (1993). Case studies in learning to teach. En N. Bennett y C. Carré (Eds.), **Learning to teach**. London: Routledge, 165-190.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. **Interchange**, **17** (2), 10-19.
- Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. **Educational Researcher**, **15** (7), 5-13.
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms. En J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell.
- Berliner, D. y Carter, K. (1986). **Differences in processing classroom information by expert and novice teachers**. Leuven, Belgium: Paper presented at the meeting of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT).
- Beyer, L. (1984). Field experience, ideology, and the development of critical reflectivity. **Journal of Teacher Education**, **35** (3), 36-41.
- B.O.E. (1990). **Logse: ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**. (BOE, 3 de octubre de 1990).
- B.O.E. (1995). **Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica**.
- Borko, H. y Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. **American Educational Research Journal**, **26** (4), 473-498.
- Borko, H. y Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervision in learning to teach. **Teaching and Teacher Education**, **11** (3), 501-518.
- Bramald, R., Hardman, F. y Leat, D. (1995). The importance of «bad» lessons. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher Education Reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 147-156.
- Brant, R. (1987). On teacher evaluation: A conversation with Tom McGreal. **Educational Leadership**, **44** (7), 20-24.
- Bridges, D. (1993). School-based teacher education. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally**. New York: Routledge, 51-66.
- Brooks, M. y Brooks, J. (1996). Constructivism and school reform. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning**. New policies, new practices. New York: Teachers College Press, 30-35.

- Brown, P. (1991). Multiple perspectives on the classroom performance of certified and uncertified teachers. **Journal of Teacher Education**, **41** (4), 15-25.
- Bullough, R.V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. **Journal of Teacher Education**, **40** (2), 15-21.
- Bullough, R.V. y Gitlin, A.D. (1994). Challenging teacher education as training: four propositions. **Journal of Education for Teaching**, **20** (1), 67-81.
- Bullough, R.V., Knowle, J.G. y Crow, N.A. (1992). **Emerging as a teacher**. New York: Routledge.
- Calderhead, J. (1983). **Research into teachers' and student teachers' cognitions: Exploring the nature of classroom practice**. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Montreal.
- Calderhead, J. (1987). **Exploring teacher thinking**. London: Cassell.
- Calderhead, J. (1988a). **Teachers' Professional Learning**. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1988b). The development of knowledge structures in learning to teach. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' Professional Learning**. London: The Falmer Press, 51-64.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, **5** (1), 43-51.
- Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. En Valli, L. (Ed.), **Reflective Teacher Education**. New York: State University of New York Press, 139-146.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. (1997). **Understanding teacher education**. London: Falmer Press.
- Callan, K. (1991). The effect of technical and reflective preservice instruction on pedagogical reasoning and problem solving. **Journal of Teacher Education**, **42** (2), 131-139.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). **Becoming critical: Education, knowledge and action research**. London: Falmer Press.
- Carroll, J.A., Potthoff, D. y Huber, T. (1996). Learnings from three years of portfolio use in teacher education. **Journal of Teacher Education**, **47** (4), 253-262.
- Carter, K. et al. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice and postulant teachers. **Teaching and Teacher Education**, **11** (3), 243-261.
- CEJA, (1992). **Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía**. Sevilla: BOJA.
- Ciriello, M.J., Valli, L. y Taylor, N.E. (1992). Problem solving is not enough: Reflective teacher education at the Catholic University of America. Valli, L. (Ed.), **Reflective Teacher Education**. New York: State University of New York, Press, 99-115.
- Clark, C. M. (1978). **Choice of a model for research on teacher thinking**. Toronto: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Witrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum setting. Reflective practice under scrutiny. **Teaching and Teacher Education**, **11** (3), 243-261.
- Cochran, K., DeRuiter, J. y King, R. (1993). Pedagogical content knowing an integrative model for teacher preparation. **Journal of Teacher Education**, **44** (4), 263-272.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. **Journal of Teacher Education**, **42** (2), 104-118.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. **Educational Researcher**, **19** (2): 2-11.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). **Inside, Outside. Teachers research and knowledge**. New York: Teachers College Press.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1996). Communities for teacher research: Fringe or forefront?. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 92-112.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor: la socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. **Revista de Educación**, 282, 203-231.
- Coombs, C.G. y Allred, R.A. (1993). NCATE Accreditation: Getting the most from the self-study. **Journal of Teacher Education**, 44 (3), 165-169.
- Copeland, W.D. et al. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. **Teaching and Teacher Education**, 9 (4) 347-359.
- Corcoran, E. y Andrew, M. (1987). A full year internship: An example of school-university collaboration. **Journal of Teacher Education**, 45 (2), 45-51.
- Cornford, I.R. (1991). Microteaching skill generalization and transfer: Training preservice teachers in introductory lesson skills. **Teaching and Teacher Education**, 7 (1), 25-56.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. **Educational Researcher**, 19, 3-13.
- Chase, W. G. y Simon, H. A. (1973). Perception in chess. **Cognitive Psychology**, 4, 55-81.
- Chi, M. T. y Glaser, R. (1984). Problem-solving ability. En R. J. Sternberg (Ed.), **Human abilities an information-processing approach**. New York: W. H. Freeman and Company.
- Christenson, M., Eldredge, F., Ibom, K., Johnston, M. y Thomas, M. (1996). Collaboration in support of change. **Theory into Practice**, 35 (3), 187-195.
- Dadds, M. (1993). Thinking and being in teacher action research. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 229-242.
- Darling-Hammond, L. (1994). **Professional development schools**. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1994a). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. En L. Darling-Hammond (Ed.), **Professional development schools**. New York: Teachers College Press, 1-27.
- Darling-Hammond, L.W. et al. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. **Review of Educational research**, 53, 285-238.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M.W. (1996). Policies that support professional development in an era of Reform. En M.W. McLaughlin y I. Oberman, (Eds.), **Teacher learning. New policies, New practices**. New York: Teachers College Press, 202-218.
- Davies, R. (1993). Chronicles: Doing action research: The stories of three teachers. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 145-155.
- Day, C. (1990). The development of teachers' personal practical knowledge through school-based curriculum development projects. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), **Insight into teachers' thinking and practice**. London: The Falmer press, 213-239.
- Day, C. y Pennington, A. (1993). Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. **JET, International Analyses of Teacher Education**, 251-260
- De Vega, M. (1984). **Introducción a la Psicología Cognitiva**. Madrid: Anaya.
- De Vicente, P.S. (1993). **Proyecto docente e investigador de acceso a cátedra**.
- De Vicente, P.S. (1995) La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao: Mensajero, 53-88.
- De Vicente, P.S., Moral, C. y Pérez, P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio. **Revista de Investigación Educativa**, 22, segundo semestre, 105-116.
- De la Torre, S. y Fresneda, T. (1992). Personalidad creadora y proceso creativo en diferentes ámbitos profesionales. **Revista de Ciencias de la Educación**, 149, 21-66.

- DeFord, D. E. (1992). **Theory building through inquiry and reflection: Implications for teacher education**. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Devlin-Scherer et al. (1992). **The effects of collaborative teacher study groups and principals coaching teachers on individual teacher change**. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Dewey, J. (1933). **How we think**. Boston: D.C. Heath and Co.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En W.R. Houston (Ed.), **Handbook for research on teacher education**. New York: MacMillan, 3-24.
- Dreyfus, S.E. y Dreyfus, S.E. (1986). **Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer**. Oxford: Basil Blackwell.
- Dunne, E. (1993). Theory into practice. En N. Bennett y C. Carré (Eds.), **Learning to teach**. London: Routledge, 88-104.
- Edmundson, P.J. (1993). Renewal agendas and accreditation requirements: contrasts and correspondence. **Journal of Teacher Education**, 44 (3), 170-175.
- Edwards, A. (1995). Teacher education: partnerships in pedagogy?. **Teaching and Teacher education**, 11 (6), 595-610.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento del profesor. En L.M. Villar Angulo (Ed.), **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), **Insight into teachers' thinking and practice**. London: The Falmer press, 15-42.
- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 6 (1), 1-26.
- Elliott, J. (1993). **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1993a). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 15-19
- Elliott, J. (1993b). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 20-30.
- Elliott, J. (1993c). Are performance indicators educational quality indicators?. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 51-64.
- Elliott, J. (1993d). Professional education and the idea of a practical educational science. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 65-67.
- Elliott, J. (1993e). Academics and action-research: The training workshop as an exercise in ideological deconstruction. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 176-192.
- Elliott, J. y Adelman, C. (1996). Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching project. En C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 7-18.
- Emmer, E., Everston, C. y Brophy, J. (1979). Stability of teacher effects in junior high classrooms. **American Educational Research Journal**, 16, 71-75.
- Eraut, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence**. London: The Falmer Press.
- Evans, H. (1993). Teacher competence: panacea, rhetoric or professional challenge?. **JET, International Analyses of Teacher Education**, 145-163.
- Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (1995). **El prácticum en la formación de maestros**.



- Falk, B. (1996). Teaching the way children learn. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 22-29.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternative. En W.R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillan, 212-233.
- Ferguson, P. (1989). A reflective approach to the methods practicum. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 36-41.
- Fernández, M. (1995). **Los ciclos vitales de los profesores**. Granada: FORCE.
- Field, B y Field, T. (1994). **Teachers as mentors: A practical guide**. London: The Falmer Press.
- Floden, R. E. y Klinzing, H. G. (1992). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. **Educational Researcher**, 19 (4), 15-20.
- Fogarty, R. y McTighe, J. (1993). Educating teachers for higher order thinking: Three-story intellect. **Theory into Practice**, 32 (3), 161-169.
- Forner, A. (1993). Los maestros que vienen. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 55-57
- Franke, M. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. y Ansell, E. (1992). **The process of teacher change in cognitively guided instruction**. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Freeman, D. (1991). «To make the tacit explicit»: Teacher education, emergin discourse, and concepiions of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 7 (5/6), 439-454.
- Freiberg, H.J y Waxman, H.C. (1990). Reflection and the acquisition of technical taching skills. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (Eds.), **Encouraging reflective practice in education**. New York: Teacher College Press, 119-138.
- Freiberg, H.J., Waxman, H.C. y Houston, W.R. (1987). Enriching feedback to student teachers through small group discussion. **Teacher Education Quarterly**, 14 (3), 71-82.
- Fullan, M. (1991). **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1996). **The new meaning of educationa change**. London: Cassell. (10 Ed. 1991).
- Furió, C., Gil, D., Pessoa, A.M. y Salcedo, L.E. (1992). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: papel de las didácticas específicas. **Investigación en la Escuela**, 16, 7-21.
- Gairín, J. y Gimeno, X. (1995). Materiales de apoyo a la realización del prácticum: La comunicación a tres bandas. En M1 L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.), **El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos**. Santiago: Tórculo, 85-91.
- Gallimore, R., Dalton, S. y Tharp, R.G. 81986). Self-regulation and interactive teaching: The effects of teaching conditions on teachers' cognitive activity. **Elementary School Journal**, 86, 613-631.
- Galluzo, G.R. y Pankratz, R.S. (1990). Five attributes of a teacher education program knowledge base. **Journal of Teacher Education**, 41 (4), 7-14.
- Galluzo, G.R. y Craig, J.R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 599-616.
- García Sánchez, J.N. (1993).- Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros. **Revista de Educación**, 301, 337-358.
- García Suárez, J.A. (1988). **La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza**. Barcelona: PPU.
- Ghaye, A. L. (1988). **Mapping the links between teaching and student thinking in the classroom**. Worcester.

- Gimeno Sacristan, J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. **Revista de Educación**, 269, 77-99.
- Gimeno Sacritán, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. **Cuadernos de Pedagogía**, 139, 84-89.
- Gimeno Sacritán, J. (1987). Luces y sombras de un proyecto. **Cuadernos de Pedagogía**, 152, 84-88.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). **El curriculum: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacritán, J. (1993). Entrevista. **Cuadernos de Pedagogía**, 73-78.
- Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). **La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española**. Madrid: Minsiterio de Univesidades e Investigación.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.
- Glass, G. (1974). Teacher effectiveness, En H. Walberg (Ed.), **Evaluating educational performance**. Berkeley: McCutchan, 11-32.
- Gliessman, D.H., Grillo, D.M. y Archer, A.C. (1989). **Changes in teacher problem solving: Two studies**. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- González Sammamed, M. (1994). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. **Enseñanza**, 12, 73-86.
- González Sanmamed, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?. Análisis de los procesos del aula. **Investigación en la Escuela**, 25, 27-41.
- Goodlad, J. (1990). Better teachers for our nation's schools. **Phi Delta Kappan**, 72 (3), 185-194.
- Goodman, J. (1986). Making early field experience meaningful: A critical approach. **Journal of Education for Teaching**, 12, 109-122.
- Gore, J.M. (1987). Reflecting on reflective teaching. **Journal of Teacher Education**, March-April, 33-39
- Gore, J.M. y Zeichner, K.M. (1991). Action research and refelctive teaching in preservice teacher education: A case study from the United Stated. **Teaching and Teacher Education**, 7 (2), 119-136.
- Gorrell, J., Kunkel, R.C. y Ossant, D.M. (1993). Using lasswell's decision seminars to assure appropriateknowledge base in teacher education programs. **Journal of Teacher Education**, 44 (3), 183-189.
- Griffiths, R. (1994). Issues and themes raised by the evidence. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 12-17.
- Griffiths, V. y Owen, P. (1995). Developments in school-based teacher education. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), **Schools in partnership**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3-15.
- Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. **Journal of Education for Teaching**, 18 (1), 69-84.
- Grimmett, P.P. y Crehan, E.P. (1990). Barry: A case study of teacher reflection in clinical supervision. **Journal of Curriculum and Supervision**, 5 (3), 214-235.
- Grimmett, P.P., Mackinnon, A.M., Erickson, G.L. y Riecken, T.J. (1990): Reflective practice in teacher education. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (Eds.), **Encouragin reflective practice in education**. New York: Teacher College Press, 20-38.
- Grossman, P. (1990). **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teacher's College Press.
- Grossman, P. (1992). Teaching to learn. En A. Lieberman y K.J. Rehave (Eds.), **The changing contexts of teachign**. Chicago: NSSE.

- Grossman, P. (1994). In pursuit of the dual agenda: Creating middle level professional development school. En L. Darling-Hammond (Ed.), **Professional development school**. New York: Teachers College Press, 50-47.
- Grossman, P.L., y Gudmundsdottir, S. (1987). **Teachers and texts: An expert/novice comparison in english**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., y Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds, **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 23-36.
- Gutiérrez Ruiz, I. y Rodríguez Marcos, A. (1989). Un nuevo proyecto de formación de profesores. **Revista de Ciencias de la Educación**, 149, 487-495.
- Haertel, E. (1990). Performance tests, simulations, and other methods. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), **New Handbook on teacher evaluation**. Newbury Park: Sage, 278-294.
- Halpern, D. F. (1989). **Thought and knowledge. An introduction to critical thinking**. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Hall, S. (1996). Reflexivity in emancipatory action research: Illustrating the researcher's constitutiveness. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), **New directions in action research**. London: The Falmer Press, 28-48.
- Hamilton, R. (1988). **Scientific theory as schema: A psychological perspective**. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Handal, G. y Lauvas, P. (1987). **Moting reflective teaching**. Milton Keynes, UK: Open Univesrity Press.
- Hargreaves, A. (1994). **Changing teachers, changing times**. London: Cassell.
- Harrison, J. (1995). A rationale for partnership: The evolution of a course of initial teacher education. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), **Schools in partnership**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 29-40.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, 11 (1), 33-49.
- Hayon, L.K. (1990). Reflection and professional knowledge: A conceptual framework. En C. Day, M. Poper y P. Denicolo (Eds.), **Insight into teachers' thinking and practice**. London: The Falmer press, 57-60.
- Hazareesingh, N.A. y Bielawski, L.L. (1991). The effects of cognitive self-instruction on student teachers' perceptions of control. **Teaching and Teacher Education**, 7 (4), 383-393.
- Hoover, L.A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. **Teaching and Teacher Education**, 10 (1), 83-93.
- Houston, W.R. (1987). Competency-based teacher education. En M.J. Dunkin (Ed.), **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. New York: Pergamon.
- Howey, K.R. y Zimpher, N.L. (1989). Preservice teacher educators' role in programs for beginning teachers. **The Elementary School Journal**, 89 (4), 451-470.
- Hoz, R. y Perez, A. (1996). The residence teaching practicum internship at Ben-Gurion Univesrity of the Negev. **Journal of Education for Teaching**, 22 (2), 149-168.
- Husbans, C. (1993). Profiling student teachers: profiling and the beginnings of professional learning. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally**. London: Routledge.
- Johnson, K. (1988). Changing teacher's conceptions of teaching and learning. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning**. London: Falmer Press.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. **Teaching and Teacher Education**, 8 (2), 123-136.

- Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers. Enhancing the dialogue of learning to teach. **Teaching and Teacher Education**, 10 (1), 71-82.
- Jones, W. (1995). Mentoring: An examination fo some key issues in two schools. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), **Schools in partnership**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 69-85.
- Joyce, B. y Clift, R. (1984). The Phoenix agenda: Needed reform in teacher education. **Educational Researcher**, 13 (4), 5-18.
- Kagan, D.M. (1988). Teaching as critical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications. **Review of Educational Research**, 58 (4), 482-505.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. **Review of Educational Research**, 60 (3), 419-469.
- Katz, L.G. y Rath, J. (1986). Dispositions as goals for teacher education. **Teaching and Teacher education**, 1 (4), 301-307.
- Katz, L.G. y Rath, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 43 (5), 376-385.
- Keney, S. (1987). Renhancing teachers professional development through a reflexive dialectical process. **Studies in Education**, 48, 119-140.
- Keney, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, 10 (2), 157-167.
- Kilgore, K., Ross, D. y Zbikowski, J. (1990). Understanding the teaching perspectives of first year teachers. **Journal of Teacher Education**, 41 (1), 28-38.
- Kischner, B.W., Dickinson, R. y Blosser, C. (1996). From cooperation to collaboration: The chinging culture of a school/univeristy partnership. **Theory into Practice**, 35 (3), 205-213.
- Knight, S.L., Wiseman, D. y Smith, C.W. (1992). The refelctivity activity dilemma in school-university partnerships. **Journal of Teacher Education**, 43 (4), 269-277.
- Koetsier, C.P. y Wubbels, J.T. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. **Journal of Education for Teaching**, 21 (3), 333-345.
- Korthagen, F.A.J. (1993). Two modes of reflection. **Teaching and Teacher Education**, 9 (3), 317-326.
- Koziol, S.M. y Burns, P. (1986). Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. **Journal of Educational Research**, 79, 205-209.
- Krause, S. (1996). Portfolios in teacher education: effects of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process. **Journal of Teacher Education**, 47 (2), 130-138.
- Kushner, S. (1993). One in a million?. The individual at the centre of quality control. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 51-64.
- Laboskey, V.K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), **Conceptualizing reflection in teacher development**. London: The Falmer Press, 23-38.
- Lambert, L (1995). Toward a theory of constructivist leadership. En L. Lambert, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.), **The constructivist leader**. New York: Teachers College Press, 28-51.
- Lampert, M. y Clark, C.M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. **Educational Researcher**, 19 (4), 21-23.
- Lange, J.D. y Burroughs-Lange, S. (1994). Professional uncertainty and professional growth: A case study of experienced teachers. **Teaching and Teacher education**, 10 (6), 617-633.
- Lanier, J. y Little, J. (1986). Research on teacher education. En W. C. Wittrock, (Ed.), **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 527-569.

- Lavelly, C. et al. (1987). **Expertise in teaching: Expert pedagoges. Institute for Instructional Research and Practice.** University of South Florida.
- Lawson, A.E. (1993). At what levels of education is the teaching of thinking effective. **Theory into Practice**, 32, 170-178.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning.** London: The Falmer Press, 146-168.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing the craft knowledge in teaching. **Educational Researcher**, 19 (2), 18-25.
- Leinhardt, G. y Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. **Journal of Educational Psychology**, 78 (2), 75-95.
- Leinhardt, G. y Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. **Journal of Educational Psychology**, 77 (3), 247-271.
- Levine, M. (1992). A conceptual framework for professional practice schools. En M. Levine (Ed.), **Professional practice school.** New York: Teachers College Press, 8-25.
- Lieberman, A. (1995). **The work of restructuring schools: Building from the ground up.** New York: teacher College Press.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. En M.W. McLaughlin y I. Oberman, (Eds.), **Teacher learning. New policies, New practices.** New York: Teachers College Press, 185-201.
- López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1995). Los contenidos curriculares en el practicum: propuestas de innovación. En M1 L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.), **El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos.** Santiago: Tórculo, 111-118.
- Louden, W. y Wallace, J. (1990). The constructivist paradox: teachers' knowledge and constructivist science teaching. **Research in Science Education**, 20, 181-190.
- Lowyck, J. (1990). Teacher thinking studies: Bridges between description, prescription and application. En C.W. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), **Insights into teachers' thinking and practice.** London: The Falmer Press, 85-105.
- Llinares, S. (1989). **Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza en los estudiantes para profesores de primaria: Dos estudios de caso.** Sevilla: Tesis Doctoral inédita.
- Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo Garcías (Cord.), **La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos.** Argentina: CINCEL.
- M.E.C. (1990). **Logse: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.** Madrid: MEC.
- MAD. (1997). **Guía práctica para la preparación de las oposiciones al cuerpo de maestros de Andalucía.** Sevilla.
- Maher, F. (1991). Gender, reflexivity and teacher education: The Wheaton program. En R. Tabachnich y K. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.** London: The Falmer Press, 22-34.
- Manning, B. y Payne, B. (1993). The vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation. **Teaching and teacher Education**, 9 (4), 61-371.
- Marcelo, C. (1987): **El pensamiento del profesor.** Barcelona, CEAC.
- Marcelo, C. (1989). **Introducción a la formación del profesorado.** Teoría y métodos. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: PPU.

- Marcelo, C. (1995). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En M1 L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.), **El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos.** Santiago: Tórculo, 338-362.
- Marcelo, C. (1997). El curriculum de la formación del profesorado de secundaria. Comentario a las ponencias. Ponencia presentada al **II Congreso sobre Formación del Profesorado.** Granada, del 9 al 12 de abril.
- Marcelo, C. y de Vicente, P. (1986). Análisis de la planificación y enseñanza de profesores de E.G.B. **Educadores**, 140, 719-732.
- Marland, P. (1985): **Models of teachers' interactive thinking.** Trosville, Australia: School of Education.
- Marton, F. (1994). On the structure of teachers' awareness. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice.** London: The Falmer Press, 28-43.
- MasJuan i Codina, J.M0. (1988). Las actitudes de los estudiantes. **Cuadernos de Pedagogía**, 161, 72-74.
- Mass, J. (1991). Writing and reflection in teacher education. En B.R. Tabachnich y K. Zeichner, **Issues and practices in inquiry oriented teacher education.** London: The Falmer Press, 211-225.
- Mauri Majós, T. (1988). Hacer prácticas. **Cuadernos de Pedagogía**, 161, 52-54.
- McCaleb, J. et al. (1987). Innovation in teacher education: the evolution of a program. **Journal of Teacher Education**, 37 (4), 57-64.
- McCaleb, J., Borko, H. y Arends, R. (1992). Reflection, research and repertoire in the masters certification program at the University of Maryland. En L. Valli (Ed.), **Reflective Teacher Education.** New York: State University of New York Press, 40-64.
- McDiarmid, G.W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during an early field experience: A quixotic undertaking?. **Journal of Teacher Education**, 41 (3), 317-328.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. En J. Calderhead y P. Gates, (Eds.), **Conceptualizing reflection in teacher development.** London: The Falmer Press, 39-52.
- McLaren, P. (1989). **Life in the schools.** New York: Longman.
- Medley, D. (1985). **Issues and problems in the evaluation of teaching and teacher professional behaviors.** Chicago: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Melnick, S. (1996). Reforming teacher education through legislation: A case study from Florida. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez, (Eds.), **Currents of reform in preservice teacher education.** New York: Teachers College Press, 30-61.
- Metcalf, K., Hammer, R. y Kahlich, P. (1996). Alternatives to field-based experiences: the comparative effects of on-campus laboratories. **Teaching and Teacher Education**, 12 (3), 271-283.
- Michelsen, S., LaSovage, J. y Duffy, G. (1984). **An exploration of preservice teachers' conceptual change during reading methods instruction.** Research Series No. 146. The Institute for Research on Teaching, Michigan.
- Molina Ruiz, De Vicente, P. y Fernández Cruz, M. (1995). Los diarios, instrumentos de formación en las prácticas de enseñanza. En M1 L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.), **El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos.** Santiago: Tórculo, 126-133.

- Marzano, R.J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. **Theory into Practice**, 32 (3), 154-160.
- Moral, C. (1990). **Análisis de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura**. Granada: Tesis Doctoral inédita.
- Moral, C. (1992). La técnica de «planning net» para el análisis de la estructura y el contenido de la enseñanza. En C. Marcelo García (Coord.), **La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos**. Argentina: CINCEL.
- Moral, C. (1993). Diferencias en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura. **Bordón**, 45 (2), 229-237.
- Moral, C. (1994). Los mapas cognitivos como representaciones de la acción. En L.M. Villar y P.S. de Vicente (Dir.), **Enseñanza reflexiva para centros educativos**. Barcelona: PPU.
- Moral, C. (1995). Información. En L. M. Villar Angulo (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao: Mensajero, 173-204.
- Moral, C. (1997). **Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor**. Granada: FORCE.
- Moral, C. y Pérez, P. (1995). La discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor. **Bordón**, 48 (1), 73-87.
- Morgenstern de Finkel, S. (1994). La formación del profesorado en España. Una reforma aplazada. En T. Popkewitz y M.A. Pereyra. **Modelos de Poder y regulación social en pedagogía**. Barcelona: Pomares-Corredor S.A. 129-160
- Morine-Dersheimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. **Journal of Teacher Education**. September-October, 46-52.
- Morine-Dersheimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. **Teaching and Teacher Education**, 9 (1), 15-26.
- Morine-Dersheimer, G. y Reeve, P.T. (1994). Studying teachers' thinking about instruction: Issues related to analysis of metaphoric language. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice**. London: The Falmer Press, 150-165.
- Municio, P. (1988). La cultura profesional de enseñar. **Apuntes de Educación**, 28, 12-15.
- Naveh-Benjamin, M., Mckeachie, W.J., Lin, Y. y Tucker, D. G. (1986). Inferring students' cognitive structures and their development using the «Ordered Tree Technique». **Journal of Educational Psychology**, 78 (2), 130-140.
- NCATE, (1990). **Standards for accreditation of teacher education**. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- NCVQ (1986). **The National Council for Vocational Qualifications: Its purposes and its aims**. London: NCVQ.
- NCVQ (1991). **Criteria for National Vocational Qualifications**. London: National Council for Vocational Qualifications.
- Neale, et al. (1987). **Teacher thinking in elementary science instruction**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Newton, L. (1994). The new primary teacher: reflections on PGCE training. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform: The research evidence**. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Nickerson, C., Perkins, P. y Smith, H. (1990). **Aprender a pensar**. Madrid: Paidós.

- Noffke, S.E y Brennan, M. (1991). Student teachers use action research: Issues and examples. En B.R. Tabachnich y K. Zeichner, **Issues and practices in inquiry oriented teacher education**. London: The Falmer Press, 189-201.
- Norris, C. (1991). Supervising with style. **Theory into Practice**, XXX (2), 128-133.
- Norris, N. (1991a). **Evaluation, economics and performance indicators**. Nottingham: Paper presented at the annual meeting of the British Educational research Association.
- Norris, N. (1993). Evaluation, economics and performance indicators. En J. Eliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 31-39.
- O'Halon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press.
- Oja, S.N. (1989). Teachers: ages and stages of adult development. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin (Eds.), **Perspectives on teacher professional development**. London: The Falmer Press, 119-154.
- Oja, S.N., Diller, A., Corcoran, E. y Andrew, M.D. (1992). Communities of inquiry, communities of support: The five year teacher education program at the University of New Hampshire. En L. Valli (Ed.), **Reflective Teacher Education** (3-23). New York: State University of New York Press.
- Palinscar, A.S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. **Educational Psychologist**, 21 (1-2), 73-89.
- Pechman, E.M. (1992). Child as meaning maker: The organizing theme for professional practice schools. En M. Levine (Ed.), **Professional practice school**. New York: Teachers College Press, 25-62.
- Pérez Gómez, A. (1986). Más sobre la formación del profesorado. **Cuadernos de Pedagogía**, 139, 23-25.
- Pérez Gómez, A. (1990). La formación del profesor y la reforma educativa, 181, 84-87.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. **Investigación en la Escuela**, 17, 51-73.
- Perkins, D. N., Simmons, R. y Tishman, S. (1989). **Teaching cognitive and metacognitive strategies**. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Peterson, K. (1984). Methodological problems in teacher evaluation. **Journal of Research and Development in Education**, 17 (4), 62-70.
- Peterson, P.L. et al. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. **Cognition and Instruction**, 6, 1-40.
- Peterson, P. L. y Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. **Teaching and Teacher Education**, 3 (4), 319-331.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human Development**, 15, 1-12.
- Pinnegar, S. y Carter, K. (1990). Comparing theories from textbooks and practicing teachers. **Journal of Teacher Education**, 41 (1), 20-27.
- Pollard, A. y Tann, S. (1987). **Reflective teaching in the primary school**. London: Cassell.
- Popkewitz, T. (1993). **Changing pattern of power: Social regulation and teacher education reform**. Albany, NY: State University of New York Press.
- Porlán Ariza, R. (1988). Del pensamiento a la investigación. **Cuadernos de Pedagogía**, 161, 22-27.

- Porlan Ariza, R. y Martín Lozano, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. **Investigación en la Escuela**, 24, 47-58.
- Posch, P. (1996). Changing the culture of teaching and learning: Implications for action research. En C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational setting**. London: The Falmer Press, 61-70.
- Powell, R. R. (1992). The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. **Teaching and Teacher Education**, 8 (3), 225-238.
- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. **American Journal of Education**, 100 (3), 354-395.
- Pugach, M.C. y Johnson, L.J. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (Eds.), **Encouraging reflective practice in education**. New York, Teacher College Press, 186-207.
- Pugach, M.C. y Johnson, L.J. (1989). **Developing reflective practice through structured dialogue**. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Pultorok, E. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. **Journal of Teacher Education**, 44 (4), 288-295.
- Pultorok, E. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. **Journal of Teacher Education**, 47 (4), 284-291.
- Putnam, J. y Grant, S.G. (1992). Reflective practice in the multiple perspectives program at Michigan State University. En L. Valli (Ed.), **Reflective Teacher Education**. New York: State University of New York Press, 82-98.
- Quillian, M. R. (1969). Semantic memory. En M. L. Minsky (Ed.), **Semantic information processing**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reid, I. (1994). The Reform: Change or transformation of initial teacher training?. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3-11.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. En R. Clift, W.R. Houston y M. Pugach, (Eds.), **Encouraging reflective practice in education**. New York: Teachers College Press, 97-118.
- Richardson, V. (1992). The agenda setting dilemma in a constructivist staff development process. **Teaching and Teacher Education**, 8 (3), 287-300.
- Richmorg, G. (1996). University/school partnerships: Bridging the culture gap. **Theory into Practice**, 35 (3), 214-218.
- Rivero García, A. y de Sousa Lima, O.M. (1995). La complejidad de la enseñanza: un juego de simulación para la formación de profesores. **Investigación en la Escuela**, 25, 101-111.
- Robertson, A. (1992). Schools and universities in the training of teachers. **British Journal of Educational Studies**, 40 (4), 361-378.
- Rodrigo Vega, M. (1992). Un ejemplo de investigación-reflexión en la formación de profesores. **Revista de Educación**, 299, 335-350.
- Roshenshine, B.V y Stevens, R.L. (1984). Classroom instruction in reading. En P.D. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Mosenthal (Eds.), **Handbook of Reading Research**. New York: Longman.
- Roshenshine, B.V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. **Educational Leadership**, 43 (7), 60-69.
- Roskos, K. y Walker, B.J. (1994). Learning to teach problem readers: Instructional influences on preservice teachers' practical knowledge. **Journal of Teacher Education**, 54 (4), 279-288.

- Ross, D.D., Johnson, M. y Smith, W. (1992). Developing a professional teacher at the University of Florida. En L. Valli (Ed.), **Reflective Teacher Education**. New York: State University of New York Press, 24-39.
- Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach to teaching. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 22-30.
- Ross, D.D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. En R.T. Clift y W.H. Houston (Eds.), **Encouraging reflective practice in education**. New York: Teacher College Press, 97-118.
- Ross, D., Ashton, P. y Mentonelli, C. (1989). **Developing reflective teachers: The connections between university coursework and elementary classrooms**. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Royer, J.M., Cisero, C.A. y Carlo, M.S. (1993). Techniques and procedures for assessing cognitive skills. **Journal of Teacher Education**, 63 (2), 201-243.
- Rudduck, J. (1988). The ownership of change as a basis for teachers' professional learning. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning**. London: The Falmer Press, 205-222.
- Rudduck, J. (1991). The landscape of consciousness and the landscape of action: Tensions in teacher education. **British Educational Research Journal**, 17 (4), 43-57.
- Rumelhardt, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brever (Eds.), **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Russell, T.L. (1987). **Learning the professional knowledge of teaching: Views of the relationship between «theory» and «practice»**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Russell, T. (1988). From pre-service teacher education to first year of teaching: A study of theory and practice. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' Professional Learning**. London: The Falmer Press, 13-35.
- Russell, T. (1993). Teachers' professional knowledge and the future of teacher education. **JET, International Analyses of Teacher Education**, 205-217.
- Rust, F. O'C. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. **Teaching and Teacher Education**, 10 (2), 205-217.
- Sanders, D.P. y McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. **Journal of Curriculum and Supervision**, 2 (1), 50-67.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La formación inicial. El currículo del nadador. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 50-54.
- Sarramona, J. (1988). Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos. **Bordón**, 40 (2), 257-274.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1989). Conceptions of teaching and approaches to core problems. En M.C. Reynolds (Ed.), **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon Press, 37-46.
- Scott Nelson, B. y Hammerman, J. (1996). Reconceptualizing teaching: Moving toward the creation of intellectual communities of students, teachers, and teacher education. En M. W. McLaughlin y I. Oberman, (Eds.), **Teachers learning. New policies, new practices**, New York: Teachers College Press, 3-21.
- Scriven, M. (1996). Assessment in teacher education: getting clear on the concept. **Teaching and Teacher Education**, 12 (4), 443-450.
- Schlechty, P.C. y Vance, V.S. (1983). Recruitment, selection and retention: The shape of the teaching force. **The Elementary School Journal**, 84 (4), 467-487.

- Schön, D.A. (1983). **The reflective practitioner. How professionals think in action.** New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Schön, D.A. (1987). **Educating the reflective practitioner.** New York: Jossey-Bass.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. **Review of Educational Research**, 51, 455-498.
- Shuell, T. (1990). Phases of meaningful learning. **Review of Educational Research**, 60 (4), 531-547.
- Shuell, T.J. (1991). Teaching and learning as problem solving. **Theory into Practice**, XXIX (2), 102-108.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education. En P. Grimmet y G. Erickson (Eds.), **Reflection in Teacher Education.** New York: Teacher College Press.
- Siens, C.M. y Ebmeier, H. (1996). Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. **Journal of Curriculum and Supervision**, 11 (4), 299-319.
- Simmons, J.M. et al. (1989). **Exploring the structure of reflective pedagogical thinking in novice and expert teachers: The birth of a developmental taxonomy.** San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Smith, S.D. (1992). Professional partnership and educational change. Effective collaboration over time. **Journal of Teacher Education**, 43 (4), 243-256.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), March-April, 2-9.
- Snyder, J. (1994). Perils and potentials: A tale of two professional development schools. En L. Darling-Hammond (Ed.), **Professional development school.** New York: Teachers College Press, 98-125.
- Sparks-Langer, G.M. (1992). In the eye of the beholder: Cognitive, critical, and narrative approaches to teacher reflection. En L. Valli (Ed.), **Reflective teacher education.** New York: State University of New York Press, Albany.
- Stenhouse, L. (1984). **Investigación y desarrollo del currículum.** Madrid: Morata.
- Stiggins, R. (1986). Teacher evaluation: Accountability and growth system- different purposes. **Bulletin**, 70 (490), 51-58.
- Stoddart, T. (1992). The Los Angeles Unified School District Intern Program: recruiting and preparing teachers for an urban context. **Peabody Journal of Education**, 67 (3), 84-122.
- Stoddart, T. y Floden, R. (1996). Traditional and alternate routes to teacher certification: Issues, assumptions, and misconceptions. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), **Currents of reform in preservice teacher education.** New York: Teacher College Press, 80-108.
- Stodolsky, S. (1985). Teacher evaluation: The limits of looking. **Educational Research**, 13 (9), 11-18.
- Swanson, H.L., O'Connor, J.E. y Cooney, J.B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. **American Educational Research Journal**, 27, 533-556.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 4 (2), 99-110.
- Tamir, P. (1989). Analysis of educational research as a component of pre-service education. **Research in Education**, 42, 29-36.

- Tann, S. (1993). Eliciting student teachers' personal theories. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), **Conceptualizing reflection in teacher development.** London: The Falmer Press, 53-69.
- Tesch, R. (1990). **Qualitative research: Analysis, types and software tools.** New York: The Falmer Press.
- Tickle, L. (1993). The first year of teaching as a learning experience. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally.** London: Routledge, 79-92.
- Tobin, K., Tippins, D. y Hook, K. (1992). **The construction and reconstruction of teacher knowledge.** San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Tochon, F. V. (1990). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking. **Teaching and Teacher Education**, 6 (2), 183-196.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. **Journal of Teacher Education**, 35 (5), 35-44.
- Tom, A. (1992). Foreword. En L. Valli (Ed.), **Reflective teacher education. Cases and critiques.** Albany: State University of New York Press.
- Tom, A. (1996). External influences on teacher education programs: national accreditation and state certification. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), **Currents of reform in preservice teacher education.** New York: Teachers College Press, 11-30.
- Tom, A. y Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. En W.R. Houston, (Ed.), **Handbook of research on teacher education.** New York: MacMillan, 373-392.
- Trillo Alonso, F. (1989). Metacognición y enseñanza. **Enseñanza**, 7, 105-118.
- Trumbull, D.J. (1986). Teachers' envisioning: A foundation for artistry. **Teaching and Teacher Education**, 36 (5), 35-44.
- Trumbull, D.J. y Slack, M. (1991). Learning to ask, listen, and analyze: Using structured interviewing assignments to develop reflection in preservice science teachers. **International Journal of Science Education**, 13 (2), 129-142.
- Valli, L. (1989). Collaboration for transfer of learning: preparing preservice teachers. **Teacher Education Quarterly**, 16 (1), 85-95.
- Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. En R.T. Clift, W.R. Houston y M. Pugach, (Eds.), **Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs.** New York: Teachers College Press, 39-56.
- Valli, L. (1992). **Reflective teacher education.** Albany: State University of New York Press.
- Valli, L. (1992a). Introduction. En L. Valli (Ed.), **Reflective teacher education. Cases and critiques.** Albany: State University of New York Press.
- Valli, L. (1993). Reflective teacher education programs: An analysis of case studies. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), **Conceptualizing reflection in teacher development.** London: The Falmer Press, 11-21.
- Valli, L. y Taylor, N. (1987). **Reflective teacher education: preferred characteristics for a content and process model.** Houston, Texas: Paper prepared for the Reflective Inquiry Conference.
- Valli, L. y Taylor, N. (1989). **Evaluating a reflective teacher education model.** San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practica. **Curriculum Inquiry**, 6 (3), 205-228.
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. **Journal of Curriculum Studies**, 23 (6), 507-536.

- Vázquez Alonso, A. (1993). Formación inicial de profesores de ciencias en secundaria: Efectos sobre el cambio de sus concepciones previas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, 519-535.
- Villar, L.M. (1990). **El profesor como profesional reflexivo. Formación y desarrollo personal.** Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Villar, L.M. (1992). **El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración.** Granada: GID y FORCE.
- Villar, L.M. (1995). **Un ciclo de enseñanza reflexiva.** Bilbao: Mensajero.
- Villar, L.M. y Marcelo, C. (1987). Juicios y toma de decisiones didácticas de alumnos de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., *Enseñanza*, 45, 93-108.
- Walker, D. y Lambert, L. (1995). Learning and leading theory: A century in the making. En L. Lambert, D. Walker, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.), **The constructivist leader.** New York: Teachers College Press, 1-27.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- Whitford, B.L. (1994). Permission, persistence, and resistance: Linking high school restructuring with teacher education reform. En L. Darling-Hammond (Ed.), **Professional development school.** New York: Teachers College Press, 74-98.
- Wildman, T.M. y Niles, J.A. (1987). Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, July-August, 25-32.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. y Richert, A. E. (1987). 150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Exploring teacher thinking.** London: Cassell.
- Winitzky, N. (1989). **Inducing expert-like knowledge structures about cooperative learning in novice teachers.** San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management. An exploratory study of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 1-14.
- Winitzky, N. y Arends, R. (1989). **Moving research into practice: The effects of various forms of training and clinical experiences on preservice students' knowledge, skill, and reflectiveness.** San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Winitzky, N. y Arends, R. (1991). Translating research into practice: the effects of various forms of training and clinical experience on preservice students' knowledge, skill, and reflectiveness. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 52-63.
- Winitzky, N., Kauchak, D. y Kelly, M. (1992). **Measuring teachers' structural knowledge.** San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Winitzky, N., Stoddart, N. y O'keefe, P. (1992). Professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 3-18.
- Wood, S. (1988). Expert systems and understanding teacher education. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' Professional Learning.** London: The Falmer Press, 115-128.
- Wubbels, Th. y Korthagen, F. A. J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), 29-43.
- Yinger, R.J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18 (3), 163-169.
- Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2 (3), 263-282.
- Yinger, R.J. (1987). **By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching.** Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

- Zabalza Beraza, M.A. (1986). El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: Estudio cualitativo de un caso. En L.M. Villar Angulo (Ed.), **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.** Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.
- Zeichner, K.M. (1992). Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education program reforms. En L. Valli (Ed.), **Reflective teacher education.** New York: State University of New York Press, Albany, 161-173.
- Zeichner, K. (1992a). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (2), 296-307.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice.** London: The Falmer Press, 9-28.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez, (Eds.), **Currents of reform in preservice teacher education.** New York: Teachers College Press, 199-214.
- Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1987). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 3-20.
- Zeichner, K. y Tabachnick, R. (1991). Reflections on reflective teaching. En R. Tabachnick y K. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.** London: The Falmer Press, 1-22.
- Zeichner, K. et al. (1987). Individual institutional and cultural influences in teacher education. En J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking.** London: Cassell.
- Zimpher, N. (1988). A design for the professional development of teacher leaders. *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 53-60.

## **CAPÍTULO IV**

### **PROFESORES PRINCIPIANTES**



## CAPÍTULO IV: PROFESORES PRINCIPIANTES

### 1. EL PERÍODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA

- 1.1 - Características que distinguen a los profesores principiantes.
- 1.2 - Adquiriendo conocimiento y competencias necesarias para enseñar.
- 1.3 - Modelo expertos/principiantes.
- 1.4 - Socialización en los profesores principiantes

### 2. PROGRAMAS DE INDUCCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES.

- 2.1 - La necesidad de crear programas de inducción.
- 2.2 - Elementos a tener en cuenta en la construcción de programas de inducción.
- 2.3 - Estructura de algunos programas de inducción.
- 2.4 - Profesores mentores.

### 1. EL PERÍODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA

Una opinión generalmente aceptada dentro del estudio del desarrollo profesional de los profesores es que el período de ser principiante, que alcanza el período comprendido entre unos siete años, es el período que tiene una mayor influencia en la conducta de la enseñanza durante el resto de la carrera profesional (Vonk y Schars, 1987). Olson y Osborne (1991), consideran que el primer año de experiencia es documentado por la literatura como el año más complicado de la carrera del profesor, debido a la dificultad para conciliar su visión idealista con la realidad de la enseñanza. Sin embargo, encontramos pocos estudios dedicados al estudio de esta fase tan crucial en el desarrollo profesional de los profesores. Debido a esto, tenemos nociones leves acerca de qué pasa durante los primeros años de la carrera de la enseñanza, cuáles son los problemas más frecuentes y qué estrategias utilizan los profesores principiantes para resolver sus problemas.

Del análisis de literatura realizado podemos hablar de tres grandes perspectivas relacionadas con el estudio del desarrollo profesional de los profesores en la fase de inducción a la enseñanza (Vonk y Schars, 1987):

- La inducción como un proceso de crecimiento y desarrollo individual, lo cual da lugar a un enfoque de desarrollo personal.
- La inducción a la enseñanza como un proceso de adquisición de experiencia, lo cual da lugar a una aproximación profesionalizadora.
- La inducción de los profesores principiantes como el resultado de un proceso de adaptación del profesor a las normas, los valores y las reglas del ambiente profesional, lo cual da lugar a la aproximación socializadora para entender la inducción a la enseñanza.

Estas perspectivas llevan asociadas diferentes puntos de vista acerca de la práctica y la teoría del desarrollo profesional del profesor en sus fases de inducción. Desde la primera perspectiva se entiende que el profesor y sus potenciales personales son los elementos centrales de su desarrollo profesional. La buena enseñanza se asocia con características personales como por ejemplo: autonomía, tolerancia, flexibilidad, empatía, comprensión, etc. El desarrollo profesional del profesor principiante se considera como el camino en que el profesor aprende a estructurar su rol en la interacción con el ambiente.

Desde la segunda perspectiva, la adquisición de una enseñanza efectiva y una dirección de clase adecuada son las habilidades centrales. Como elemento básico de esta visión del desarrollo profesional de los profesores principiantes, destacamos la creencia de que existen una serie de habilidades efectivas de enseñanza y dirección de clase, las cuales pueden ser fácilmente transmitidas a los profesores. Desde el estudio de las habilidades y conocimientos básicos para la enseñanza se obtiene una perspectiva que da lugar a programas de educación del profesores basados en la competencia, pero también da lugar a todo el estudio de profesores expertos y principiantes, que intentan avanzar en el estudio profundo de la estructura de conocimiento del profesor y cómo se desarrolla en el tiempo.

Desde el tercer punto de vista, la adaptación que realiza el profesor principiante al ambiente profesional que le rodea es el tema de preocupación central. Desde esta esquema de razonamiento la «socialización del profesor» se entiende como un proceso de aprendizaje social mediante el cual se adquieren los valores y actitudes, las habilidades y conocimientos necesarios para llegar a ser un miembro de la comunidad profesional.

Huling-Austin (1990), establece una serie de interrogantes relativos a la inducción del profesor:

- ¿cuál es la definición realista de una formación del profesor principiante eficaz?

- ¿cómo deberían ser estructurados los programas de inducción?
- ¿cómo debería ser estructurado el rol de los profesores de apoyo?
- ¿qué responsabilidades deberían llevar a cabo las distintas agencias implicadas en los procesos de inducción?
- ¿cómo deberían ser los programas de inducción financiados?
- ¿cómo podrían ser los programas de inducción evaluados?

A continuación pasamos a aclarar algunas de las cuestiones que están por resolver según Huling-Austin (1990), en el mundo de la inducción profesional del profesor principiante.

### 1.1 Características que distinguen a los profesores principiantes

Schempp, Sparkes y Templin (1993), determinan una serie de factores que afectan y sostienen las perspectivas y prácticas profesionales de los profesores principiantes. Los factores que señalan estos autores varían en importancia y dependen de las circunstancias y factores contextuales. Aunque no se sabe con exactitud el grado de influencia de cada uno de estos factores, cada uno de ellos determina y afecta decisivamente la toma de decisiones en la fase de inducción a la enseñanza. Los factores son: a) biografía personal y sistema de creencias, b) cultura y contexto de la escuela, y c) rol a desempeñar y expectativas sobre el desempeño de la función docente. Estos tres factores influyen juntos en el pensamiento y las acciones de los profesores, desarrollando una micropolítica específica para que el profesor principiante tome consciencia del papel que debe de desempeñar en su rol de profesor.

#### 1)- Biografía personal.

Los profesores principiantes llegan a la escuela con un bagaje de conocimiento determinado. Este bagaje incluye; a) experiencias relativas al desarrollo de habilidades pedagógicas necesarias para llevar a cabo la enseñanza, b) conceptos teóricos adquiridos en los cursos universitarios, y especialmente c) experiencias elaboradas a partir de su contacto con la escuela cuando ellos eran alumnos. Este cúmulo de experiencias y habilidades puede ponerse en activo o quedar almacenado e ignorado, dependiendo de los intereses del profesor principiante y de los intereses de la institución (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

En esta misma línea, Lortie (1975), ya señalaba que los profesores principiantes poseen un esquema de referencia elaborado por sus experiencias cuando ellos eran alumnos que les sirve como único recurso para enfrentarse en el inicio del ejercicio de su profesión. Así los profesores comienzan seleccionando, identificando y evaluando sus prácticas, activando este esquema de referencia que crearon cuando ellos eran estudiantes en la escuela. La presión de la enseñanza y el ritmo acelerado de clase les lleva a considerar perspectivas prácticas más que perspectivas intelectuales (Connely y Clandinin, 1985, Elbaz, 1983, 1988).

La investigación de Weinstein (1988), nos indica que los profesores principiantes cuando inician su primer año de trabajo, tienen la creencia de que ellos conocen todo lo que hay que conocer de la enseñanza. Llegan con un deseo grande por enseñar, pero poseen una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida en la escuela, las cuales son la base de su conocimiento acerca del mundo, de los estudiantes, la estructura de la escuela y el curriculum. Estas imágenes son muy reducidas acerca de lo que significa el trabajo del profesor, imágenes fundamentadas se podría decir en el sentido común (Calderhead, 1981, 1983).

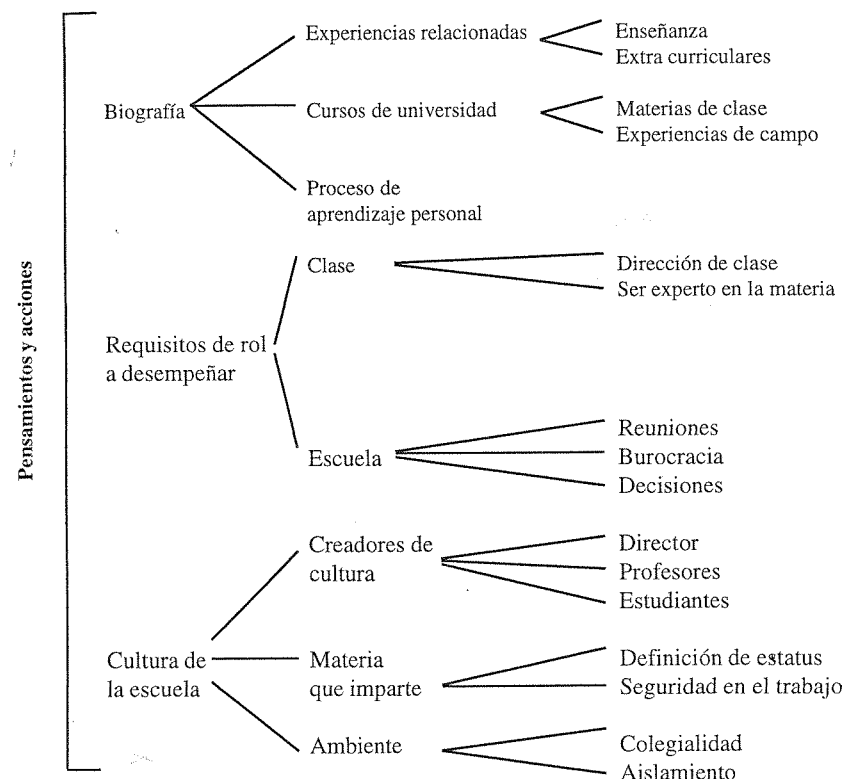


Figura N° 20: Micropolítica de la inducción del profesor principiante (Schempp, Sparkes y Templin, 1993:455)

Estas imágenes reducidas y de sentido común afectan el desarrollo profesional y las experiencias de aprendizaje para enseñar (Calderhead, 1987; Weinstein, 1988; 1989). Los investigadores han descrito estas preconcepciones de los estudiantes acerca de la enseñanza de diversas maneras: teoría personal primaria de la enseñanza, estilo personal de enseñanza, rol de identidad del profesor, suposiciones e imágenes, etc. (Tann, 1993). Estas suposiciones, imágenes o teorías personales, sirven como un filtro a través del cual los programas de educación del profesor son asimilados y los procesos de inducción son recibidos. Pero, ¿cuál es el contenido de tales preconcepciones?. La investigación sugiere que los profesores principiantes (Knowles y Chavez, 1989; Wade, 1994; Hollingsworth, 1989):

- entran a ejercer su profesión con una confianza en su habilidad para enseñar, y una falta de apreciación acerca de la complejidad e incertidumbre de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Los profesores principiantes creen que la enseñanza es reproducir un tema y que el aprendizaje es reproducir lo que el profesor ha dicho. Ellos creen que la enseñanza es fácil y que el profesor no tiene que conocer nada más que la materia que enseña.

- dan un gran énfasis a los aspectos afectivos e interpretativos de la enseñanza. Esta visión de la enseñanza donde se enfatizan sus aspectos o dimensiones afectivas, es particularmente responsable el «optimista irrealismo» de los profesores principiantes.

El trabajo de Rust (1994) titulado «El primer año de enseñanza no es lo esperado», hace referencia a cómo las creencias de los profesores principiantes durante su primer año de enseñanza, comienzan a transformarse debido a que se enfrentan con una realidad distinta a la construida en su imaginación. Los profesores principiantes a menudo comienzan la enseñanza sin un sentido holístico de lo que es el aprendizaje, la clase y la vida en la escuela (Reynolds, 1992). Esto sería una característica clave que los distingue de los profesores expertos, el no poseer una útil comprensión acerca del contexto en el que ellos deberán trabajar, y una exacta imagen y comprensión de ellos mismos como profesores (Bullough, Knowle y Crow, 1992). Esto hace que los profesores principiantes operen en clase sobre la base de una concepción muy simplificada de lo que significa la enseñanza, los estudiantes y la escuela (Bereiter y Scardamalia, 1986).

Marcelo (1991), al realizar un estudio sobre las dimensiones ambientales de los profesores principiantes en clase, comprueba que los profesores primeramente están preocupados de las dimensiones personales y afectivas del aula, presentado una atención escasa a los aspectos relacionados con la innovación de metodos y actividades de enseñanza. Sin embargo, aunque los estudios demuestran la necesidad de analizar las creencias y preocupaciones con que los profesores principiantes entran en sus primeros años de profesión, parece ser que este dato no interesa a los programas de formación, y en los casos en las que se tienen en cuenta se hace de una forma superficial (McDiarmid, Ball y Anderson, 1989).

Las orientaciones iniciales, las experiencias individuales y las percepciones y expectativas personales según Olson y Osborne (1991), afectan a la forma en que el profesor construye su nueva profesión. Pero para Olson y Osborne (1991), lo esencial es descubrir que existen grandes discrepancias entre esta orientación inicial y la realidad, creando una desorientación que lleva a los profesores principiantes a dedicar bastante tiempo en resolver tales discrepancias. Ante el primer contacto con la realidad, los profesores experimentan una tremenda ansiedad, alternándose entre euforia y pánico, encontrándose inseguros y cometiendo errores. Todo esto es debido a que poseen esquemas mentales acerca de la enseñanza que tienen poca consistencia (Rust, 1994).

La sensación de fracaso y frustración que experimentan los profesores principiantes, viene determinada por los siguientes factores:

- los elementos que conforman su historia personal y los modelos observados en clase cuando eran estudiantes (Goodman, 1987, 1988),
- la inseguridad que experimentan debido a que no encuentran una definición clara y personal acerca de cuál debe ser su actuación (Bullough, Knowle y Crow (1992),
- problemas asociados con la dirección y el control de clase (Reynolds, 1992),
- factores contextuales especialmente referidos a los sistemas de relaciones establecidas con los demás compañeros y con la cultura de la escuela en general (Talbert, 1993),
- la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para atender con la tranquilidad necesaria a la creación de un estilo personal de actuación (Bullough, Knowle y Crow, 1992),
- la sorprendente infamiliaridad con lo que él esperaba que fuese un territorio familiar, combinado con un deseo de ser un profesional competente, lleva a una sensación de incertidumbre y ansiedad (Weinstein, 1988; 1989).

Para Olson y Osborne (1991), factores de este tipo, actuando de forma combinada, pueden tener serias consecuencias que impiden que los profesores principiantes puedan funcionar afectivamente. De estas sensaciones de ansiedad y de incertidumbre experimentadas por los pro-

fesores principiantes surge la necesidad de afiliación y búsqueda de seguridad (Olson y Osborne, 1991). La necesidad de pertenecer a una cultura, que les proporcione un sentido de seguridad física y de seguridad emocional, de algún compañero que te comprenda y te ayude a reducir la ansiedad experimentada como un resultado de la poca habilidad para lograr sus expectativas iniciales, es una necesidad que caracteriza a los profesores principiantes en sus momentos de inducción a la profesión, y que debería de tenerse en cuenta con la atención que merece.

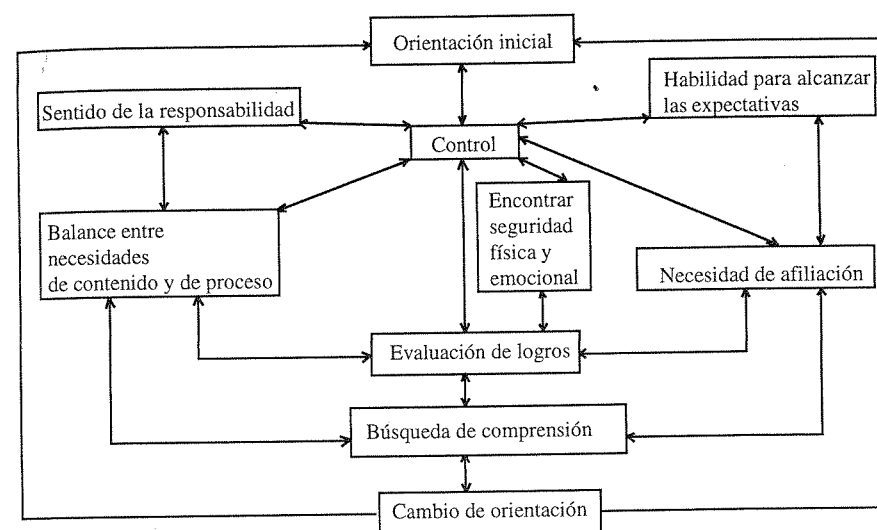


Figura N° 21: Ciclo experiencial del primer año de enseñanza del profesor (Olson y Osborne, 1991:340).

## 2) Relaciones con el contexto y la cultura escolar.

El profesor debe aprender las tradiciones y los códigos de la cultura, que dan significado a las prácticas establecidas y los modelos de la vida de la escuela. La cultura escolar comprende las reglas que definen lo que es normal, aceptable y legítimo (Bullough, Knowles y Crow, 1992). Dentro de los códigos de la escuela se encuentran las nociones de poder, y de cómo mantener una posición segura dentro de la cultura de la escuela. Los colegas, los estudiantes y los administradores ejercen enormes presiones en los profesores principiantes. Estos grupos, colectivamente e individualmente, informan a los profesores de los códigos aceptados como la «verdad» escolar y los estándares de la profesión (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

Existen una serie de factores ambientales que limitan la actuación del profesor, que Vonk y Schras (1987), diferencian entre factores ambientales externos e internos:

- a) - Factores ambientales externos: estos factores deben ser considerados como las condiciones que limitan el funcionamiento de la escuela, es decir las reglas válidas para todas las escuelas como organizaciones:

- Condiciones estructurales: horarios prescritos, tamaño de la clase, niveles educativos en la escuela, cualificación y nivel de los profesores de la escuela, equipos de profesores, etc.
- Condiciones del currículum: prescripciones dirigidas a la determinación del nivel curricular final que deben adquirir los alumnos, produciéndose en algunos casos prescripciones detalladas acerca de los objetivos y el contenido de una forma prefijada.
- Materiales curriculares: la imposición de un tipo de materiales determinado, impide que el profesor principiante desarrolle instrumentos alternativos para llevar a cabo la instrucción, y asuma los propuestos y adoptados por la escuela.

b) - Factores ambientales internos: el consenso al que llegan el grupo de profesores de una escuela particular imprime una norma relativa al trato con los colegas, el currículum y los estudiantes. Para referirnos a estos factores podemos hablar de:

- La ideología de la escuela: la ideología proporciona un esquema de referencia para producir una interpretación de las regulaciones con respecto a la organización y el currículum.
- El clima de la escuela: construido sobre la base de conceptos contrapuestos como tradicionales frente al progresivo, cooperativo frente a individualista, centrado en los alumnos frente a centrado en los profesores, orientado al logro frente a orientado a la socialización, regulativo frente a permisivo.
- El apoyo de los compañeros: ni el director ni los colegas o compañeros tienen el estímulo para apoyar el desarrollo de los profesores principiantes, lo cual lleva a estos a que adopten la posición dominante, impidiendo el desarrollo de otro estilo distinto al modelo habitual y comúnmente aceptado dentro de la escuela.

Así, Vonk y Schras (1987), consideran que aunque en la mayoría de las investigaciones se considera la cooperación con los colegas como el elemento esencial para producir el desarrollo profesional de los profesores principiantes, esta cooperación e intercambio no se produce como algo regular y formal, sino como algo esporádico e informal. Además, según estos autores, cualquier experimento realizado para cambiar el método o la forma habitual de instrucción, provoca grandes problemas de conducta y de dirección, que llevan a los profesores principiantes a continuar con el método tradicional de enseñanza al que los alumnos están acostumbrados.

### 3) Demandas del rol de profesor.

Generalmente cuando el profesor principiante inicia su profesión como docente en una escuela determinada, existen una serie de demandas que le indican el tipo de rol que debe asumir. Este rol está expresado por una serie de demandas que en algunos casos son explícitas, como por ejemplo los temas de dirección de clase, graduación, etc, pero otras son menos evidentes como la adopción de un estilo instruccional determinado, el adquirir un compromiso para actuar en la consecución de los objetivos establecidos por el grupo de profesores de la escuela, etc. Estos modelos establecidos en la escuela, y que se presentan de una forma implícita, son los que van determinando lo que se supone y se espera que haga un profesor principiante (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

Bullough (1992) y Zumwalt (1989), destacan las demandas del rol del profesor principiante en relación al tema de creación y desarrollo del currículum. Estos dos autores consideran que las relaciones íntimas, y generalmente ignoradas, entre el currículum y el rol del profesor, son una

fuente de problemas para los profesores principiantes. Por un lado deben llevar a cabo el currículum establecido, pero, a la vez, deben adoptar el rol de constructor y creador del currículum. Dilemas de este tipo crean grandes problemas e insatisfacciones a los profesores principiantes.

La educación del profesor reducida y breve, y la falta de madurez y de experiencia de los profesores principiantes pueden ser una causa de estos problemas. Pero para Bullough (1992), estas contradicciones son algo más que un problema asociado a la inmadurez de los profesores principiantes. Considera que estos problemas de negociación del rol de implementador del currículum o creador del mismo, frente a las demandas sociales que exigen el cumplimiento de un currículum establecido, son debidos a que a los profesores principiantes les falta un conocimiento pedagógico de contenido adecuado, así como un conocimiento de sí mismos como profesionales de la enseñanza (Bents y Bents, 1990).

Berliner (1989), considera que lo esencial para los profesores principiantes y el mejor camino para ayudarles, consiste en proporcionarles la base para que comiencen a dar sentido a su trabajo dentro de su contexto particular. La falta de experiencia y el poco conocimiento sobre sí mismos como profesores, hace que adopten el currículum heredado, aunque sientan el deseo de hacer una adaptación sobre el currículum e ignorar los manuales y guías curriculares.

Pero en el transcurso del primer año de enseñanza, las expectativas personales que los profesores principiantes poseen acerca del rol que deben jugar como profesores, se modifican (Olson y Osborne, 1991). Cuando los profesores principiantes comienzan a desarrollar una comprensión basada en la realidad y fundamentada en sus experiencias pasadas, en su personalidad y el contexto particular donde trabajan, comienzan a modificar sus expectativas acerca del rol que deben jugar, realizando procesos de negociación y adaptación de su rol (Bullough, Knowles y Crow, 1992). Los cambios suelen ser pequeños, pero son una parte esencial del comienzo del proceso de aprendizaje profesional (Bullough, 1991).

En esta fase vital para el principiante, se pasa desde pertenecer al estatus de estudiante aprendiz, a comenzar a ser un profesor responsable en promover el aprendizaje en otros. La transición de ser un principiante a ser un profesor más o menos desenvuelto, puede variar en duración dependiendo de las circunstancias individuales, y viene acompañado de un crecimiento y desarrollo personal así como de un cambio de actitudes y conductas (Cooke y Pang, 1991; Bullough, Knowles y Crow, 1992).

En los inicios, la enseñanza es vista tan compleja y desafiante que las primeras experiencias de los profesores principiantes parecen a menudo ser más una cuestión de supervivencia que un momento de crecimiento y desarrollo personal (Housten y Felder, 1982; Cooke y Pang, 1991). Los profesores deben enfrentarse a su nueva situación lo cual requiere gran cantidad de ajustes. Se ha llamado «shock de realidad» o «shock de transición», para caracterizar esta experiencia difícil que supone aceptar el rol de profesor (Corcoran, 1981). El estudio realizado por Veenman (1984), también destaca este «shock con la realidad», exponiendo una serie de motivos o problemas causantes de este shock: el control y dirección de la disciplina en clase, la motivación de los estudiantes, el adaptar la enseñanza a los distintos ritmos y diferencias individuales de los estudiantes, identificación de niveles, evaluación de la enseñanza, relaciones con las autoridades de la escuela y con los colegas, y relaciones con los padres.

Satisfacción	Estrés
1. Trabajar con gente joven, creando buenas relaciones	1. Demandas de tareas en tiempo limitado
2. Los estudiantes rápidamente comprenden y están interesados	2. Atención a problemas de disciplina
3. Los estudiantes logran los objetivos	3. Falta de motivación de los estudiantes, actitudes negativas
4. Interacciones con colegas que sirven de apoyo	4. Falta de apoyo administrativo
5. Ambiente para el crecimiento	5. Actitudes negativas de los colegas
6. Implicación en actividades extracurriculares y coaching	6. Condiciones de trabajo, falta de materiales
7. Desarrollo del currículum	7. Falta de seguridad
8. Enseñar la lección de forma adecuada	8. Lecciones extensas que no acaban de cumplirse
9. Ayudar a los alumnos individualmente	9. Órdenes ministeriales que cambian el currículum
10. «Fedeback» de los estudiantes al finalizar el curso	10. Falta de apoyo público y de los padres, con una actitud negativa

Cuadro N° 17: Aspectos que propician satisfacción y estrés en los profesores principiantes (Fullan, 1996:124).

Dentro del ámbito español un estudio realizado por Marcelo (1991), destaca que los profesores principiantes encuentran principalmente dificultades en la programación de la clase y en la evaluación de la enseñanza. Presentan también una problemática relativa a una falta de conocimiento sobre aspectos psicopedagógicos y sobre métodos, técnicas y recursos de enseñanza.

La literatura argumenta que los profesores principiantes se encuentran con problemas porque el entrenamiento recibido ha sido planteado con un matiz muy generalista, estando insuficientemente dirigido hacia un trabajo específico y un contexto específico. Por tanto, los profesores principiantes necesitan hacer un gran esfuerzo para realizar una rápida transición y adoptar el rol de profesor con grandes responsabilidades, y con poca ayuda y apoyo (Cooke y Pang, 1991). Esto lleva a que el primer año de enseñanza le hace sentirse cansados, teniendo poca vida social pues dedican gran parte de su tiempo libre a organizar sus clases, a planificar la lección, a cuestionarse procesos de valoración y de examen.

Para solucionar el choque de los profesores principiantes con la realidad Esteve (1993), propone una serie de medidas:

- Definir la formación inicial del profesor de Primaria dentro de una licenciatura universitaria, dándoles la formación adecuada que les permita desempeñar adecuadamente los múltiples papeles que la sociedad les exige,
- sustituir los enfoques normativos por enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado. Sustituir las idealizaciones por el análisis de situaciones prácticas de enseñanza,
- integración de períodos de prácticas suficientes durante la formación inicial, con especial atención a las dificultades reales con las que se encuentran los profesores en sus primeros años de trabajo en la enseñanza,
- búsqueda de alternativas a la selección inicial del profesorado, utilizando criterios de dominio de estrategias, esquemas de análisis y destrezas de enseñanza, y no sólo de acumulación de conocimientos, tal como ahora ocurre en los concursos de acceso a los cuerpos docentes,
- considerar el primer año de trabajo profesional en la enseñanza, como un año de prácticas. El profesor principiante en su primer año debería quedar como profesor de apoyo de un profesor que desempeña la plena responsabilidad de la clase.

## 1.2 Adquiriendo conocimiento y competencias necesarias para enseñar

Un profesor principiante es un profesor que ha completado los cursos que se proporcionan en las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio, y una vez superada la oposición para acceder al cuerpo de maestros o de profesores de secundaria, llega a un centro para tener su primer contacto como profesional de la enseñanza. Se supone, que este profesor principiante posee una serie de «competencias», habilidades, conocimientos y actitudes que sirven de base para llevar a cabo una práctica profesional efectiva.

Field (1994), expone el incesante estudio que se está llevando a cabo por países como Inglaterra y Australia en la búsqueda e identificación de las habilidades y competencias básicas que deben reunir los profesores principiantes. Consideran que la identificación de competencias puede mejorar los procesos educacionales, puede guiar los programas de educación del profesor, y puede ayudar a identificar la tarea del profesor mentor. En una sociedad donde prima el control de calidad, el destacar las habilidades y conocimientos básicos, son elementos de gran importancia para mejora el trabajo del profesor. Pero las competencias deben ser demostrables o al menos observables. Si no se pueden observar o demostrar comienzan a ser difícilmente valoradas, ¿como demostrar la creencia si ella no puede ser medida? (Elliott, 1993).

En el trabajo de Field (1994), se exponen listas de competencias creadas desde el movimiento inglés. Pero Field (1994), también expone otra propuesta de modelo de identificación de competencias que es el proyecto australiano titulado «El Desarrollo de Estándar Nacionales de Competencia para la Enseñanza» (1993). En este documento se reconoce que la enseñanza es una compleja actividad, así las reglas o las listas de competencias, nunca quedarían totalmente completas. Analizar la enseñanza intentando determinar sus partes en un análisis casi anatómico, es una tarea artificial. Las listas de competencias no parecen tratar el contexto, y el contexto para los creadores de los Estándares Nacionales de Competencia es una cuestión de gran importancia. Por esto concluyen diciendo que la naturaleza de la enseñanza no es compatible con el esquema de referencia sustentado en una serie interminable de listas de competencias y reglas, y presentan como propuesta la descripción de «los elementos clave y esenciales del trabajo del profesor», más que un listín de atributos del profesor. Estos elementos clave quedan agrupados en cinco bloques, cada uno de los cuales contiene una serie de elementos y criterios de ejecución.

La forma más tradicional de entender la adquisición de las competencias necesarias para la enseñanza, se ha planeado desde siempre como un proceso de observación de un profesor experimentado para llegar a comportarse como él (Vonk y Scharas, 1987). Pero como señala Needels (1991), este planteamiento tan arraigado en nuestra cultura, fracasa si se tiene en cuenta que el profesor principiante posee un conocimiento poco elaborado y básico acerca de lo que es la enseñanza. Para poder analizar profundamente la enseñanza se necesita un conocimiento base que permita percibir y ser sensible a la complejidad de los acontecimientos de clase, sin un conocimiento base bien elaborado que sirva de esquema de referencia, probablemente no se aprenda nada de interés a partir de la observación de otros profesores experimentados.

	ELEMENTOS
Práctica de enseñanza	Conoce el contenido y puede justificar su valor; Conoce y usa un amplio rango de estrategias de enseñanza; Estructura las tareas de aprendizaje efectivamente; Demuestra flexibilidad y responsabilidad.
Necesidades de los estudiantes	Comprende cómo el estudiante se desarrolla y aprende; Reconoce y responde a las diferencias individuales; Fomenta el aprendizaje independiente; Toma parte para eliminar la discriminación.
Relaciones	Desarrolla relaciones positivas con los estudiantes; Establece y mantiene expectativas claras; Dirige la conducta del alumno firmemente y consistentemente; Trabaja colaborativamente con otros profesores; Se comunica efectivamente con los padres.
Planificación y evaluación	Planifica un programa de aprendizaje; Conoce un amplio rango de estrategias de valoración; Dirige el progreso del estudiante y proporciona «feedback» del progreso; Revisa la efectividad de su enseñanza y del programa de aprendizaje.
Responsabilidades profesionales	Contribuye al desarrollo de la escuela; Conoce el esquema de leyes y regulaciones que afectan su trabajo; Dirige y mejora la calidad de su enseñanza; Continúa su desarrollo profesional.

Cuadro N° 18: Elementos clave del trabajo del profesor propuestos por El Consejo Nacional para los Estándar de Enseñanza (NPQTL) (Field y Field, 1994:21).

Las diferencias en la interpretación y comprensión que facilita la posesión de un conocimiento base, es el fundamento que explica las diferencias entre profesionales expertos y principiantes (Tickle, 1993). Los expertos reconocen modelos de acción más fácilmente y procesan la información de forma diferente que los novicios. Los expertos planifican más rápidamente y eficientemente que los novicios, porque ellos pueden combinar la información de los esquemas existentes y la información relativa a la necesidad de planificación que demanda una lección en particular (Borko y Livinstong, 1989). Por ello, Needels (1991), recomienda que antes de observar un fenómeno particular en clase el profesor principiante debería de tener un conocimiento suficiente sobre el tema de ese acontecimiento que le permitiera realizar una observación más efectiva.

La mayoría del trabajo realizado sobre la forma en que los profesores comienzan a aprender y a desarrollar una comprensión de la clase, ha implicado la comparación entre profesores prin-

cipiantes y expertos (Berliner, 1986a, 1986b, 1987). Se ha hablado de formas de conocimiento de los expertos, estrategias habilidades, comparándolas con las de los principiantes. Para Bullough y Baughman (1995), aunque la diferenciación entre profesores expertos y principiantes es de gran utilidad e interés, hay que tener en cuenta que la experiencia es más un proceso que un estado, no es algo que se alcance sin más mediante el logro de una serie de habilidades, estrategias o formas de pensamiento, es un proceso que implica casi una filosofía particular para comprender la enseñanza y el trabajo de la profesión de la enseñanza. Bereiter y Scardamalia (1989), consideran que ser un experto es más un proceso, que un estado final. La carrera de un experto es un avance progresivo hacia la resolución de los problemas que se suceden en el campo del trabajo.

Cuando avanzamos en el estudio de la investigación sobre la experiencia, nos encontramos que es considerada un proceso de crecimiento que implica la correcta utilización del conocimiento acerca de la enseñanza, su transformación, mejora y utilización en situaciones y contextos particulares. Con ello se reconoce que la experiencia es altamente dependiente del contexto, llegando a concluir que el conocimiento está esencialmente fundamentado en el contexto (Berliner y Carter, 1986). Ante estas aportaciones, Bullough y Baughman (1995) consideran que el conocimiento del profesor principiante se desarrolla mejor en contextos donde se propicia el desarrollo de la experiencia y donde existe un ambiente propicio para la reflexión (Copeland et al, 1994). El contexto puede enriquecer las posibilidades para que los profesores, de forma individual, se empleen en procesos de desarrollo profesional y se comprometan con una disposición para resolver problemas que le atañen de una forma progresiva a lo largo de su vida (Bullough y Baughman, 1995).

Morine-Dershimer (1991), considera que una vez que se ha aceptado que el conocimiento del profesor es un conocimiento esencial que debe ser analizado para determinar los procesos de aprendizaje para enseñar, se han planteado distintos enfoques con el objeto de analizar estos procesos y determinar el fundamento del conocimiento del profesor. Esta autora destaca cuatro aproximaciones en la investigación sobre el pensamiento del profesor, en las que se pueden apreciar como puntos coincidentes que el conocimiento es adquirido a través de la experiencia práctica en el escenario de clase, mediante un proceso de transformación o reconstrucción de la información disponible.

- La teoría de esquemas. Esta teoría sugiere que el pensamiento del profesor está basado en una serie de estructuras de conocimiento organizadas, las cuales representan las relaciones entre los conceptos (Borko y Shavelson, 1990).

- El enfoque de reflexión en la acción. Este enfoque sugiere que el profesor se dirige a situaciones problemáticas recordando elementos de situaciones similares pasadas, seleccionando la más ajustada a la interpretación de la situación (Leinhardt, 1988; Johnston, 1988).

- El enfoque de conocimiento de contenido pedagógico. Sugiere que el profesor transforma el conocimiento del contenido en formas que son poderosamente pedagógicas, las cuales están relacionadas con los conceptos e intereses de los estudiantes (Shulman, 1986; 1987).

- El enfoque de argumento práctico. Sugiere que las percepciones de los profesores de las situaciones instruccionales, así como sus principios prácticos y su sentido de conducta deseable, contribuyen y determinan su acción en clase (Fenstermacher, 1986).

Estos enfoques para analizar los procesos de aprendizaje para enseñar, que señala Morine-Dershimer (1991), suelen estar fundamentados en la comparación de la actuación y las formas de pensamiento de los profesores expertos y principiantes (Westerman, 1991; Feiman-Nemser y Parker, 1990). Los estudios realizados entre profesores principiantes y expertos facilitan una comprensión del proceso difícil que se produce para aprender a enseñar. El trabajo de Westerman (1991), haciendo referencia a los distintos modelos de toma de decisiones que distingue a los profesores expertos de los principiantes (Figura N° 22 y 23), es un trabajo representativo de esta línea de investigación, que intenta aclarar el proceso que se sigue en la inducción a la enseñanza, destacando las diferencias de una actuación principiante frente a una actuación experta.

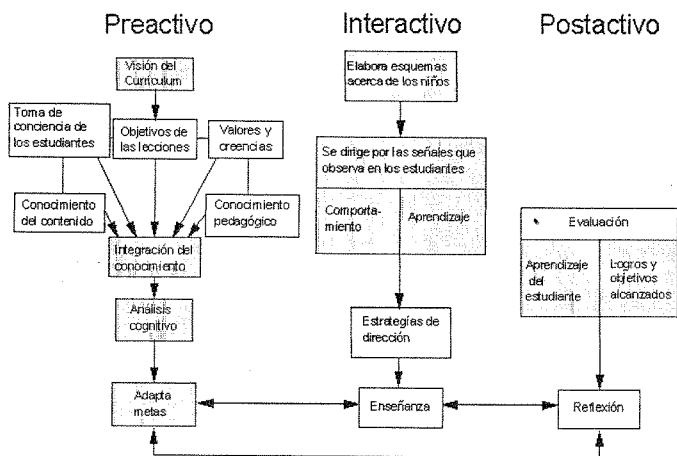


Figura N° 22: Toma de decisiones del profesor experto (Westerman, 1991:300).

A continuación pasamos a profundizar en esta línea de estudio que compara a profesores expertos y principiantes, como una forma de avance en la comprensión de la estrategia y proceso necesario para aprender a enseñar como un profesional experto.

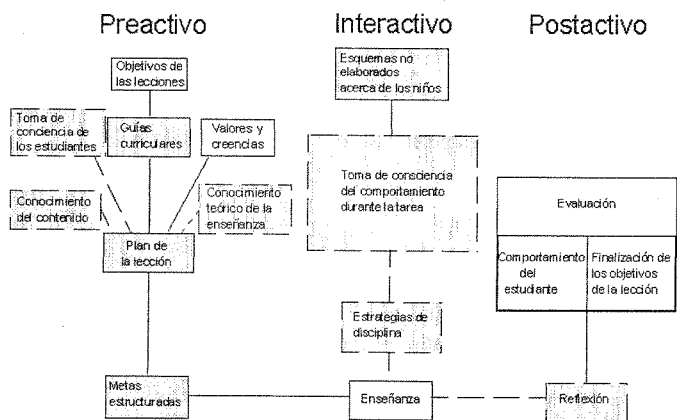


Figura N° 23: Toma de decisiones del profesor principiante (Westerman, 1991: 301).

### 1.3 Modelo expertos/principiantes

El estudio de la estructura cognitiva mediante el desarrollo de esquemas mentales se ha realizado fundamentalmente comparando a profesionales expertos con profesionales principiantes en cualquier materia. La comparación entre estos dos tipos de profesionales en la enseñanza ha sido muy fructífera para avanzar en el conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje necesarios para llegar a ser un profesor experto (Kagan, 1992). La investigación ha mostrado que los profesores experimentados perciben la clase de diferente forma, descubren modelos o patrones de enseñanza en las situaciones de aprendizaje que se suceden en clase, y desarrollan una serie de principios y procedimientos que les permiten responder al ambiente complejo de clase realizando decisiones instruccionales sin mucho esfuerzo cognitivo. Estas diferencias son debidas a la organización y elaboración de la estructura de conocimiento que los expertos poseen (Bereiter y Scardamalia, 1986; Moral, 1990; 1993).

De acuerdo con Chi y Glaser (1984), los expertos de cualquier profesión organizan su conocimiento en esquemas compuestos de bloques significativos que se engarzan juntos en una red de relaciones coherentes. Esta organización del conocimiento que ha sido denominada «estructura de conocimiento» (Calderhead, 1988b), tiene influencias en nuestra percepción de acontecimientos, en la resolución de problemas, etc. Chase y Simon (1973), comprobaron que los expertos percibían grupos o bloques de contenido donde los elementos del bloque mantenían una serie de relaciones coherentes, expresando estos grupos o bloques los componentes o piezas de contenido que se encuentran asociados en la memoria mediante una organización jerárquica. Si las relaciones entre los elementos del bloque son estables y lógicas, una vez que se activa un bloque el recuerdo de sus piezas o componentes es muy rápido, permitiendo a los profesionales expertos actuar con rapidez.

Lavelly, Berge, Bullock, Follman y Kromrey (1987), comprobaron que los profesionales expertos en otras materias y los profesores expertos coincidían en poseer una serie de características comunes, entre las que se destacan: 1) manifiestan bloques de conocimiento en los que se asocian otros bloques elaborando una cadena amplia, 2) conceptualizan de forma más abstracta, 3) operan de forma más rápida en cuanto a la percepción y el recuerdo, y 4) piensan de forma más flexible. Todas estas características se fundamentan en la idea de que los profesionales expertos poseen una estructura de conocimiento basada en una serie de esquemas conexados y flexibles que les permiten actuar de forma efectiva y adecuada.

Calderhead (1983), comparando a profesores expertos y estudiantes para profesor encontró en los estudiantes estructuras conceptuales muy simples e incluso, en algunos casos, una falta de estructura conceptual. Estas estructuras mentales son las que dan sentido a la vida de clase, ayudando a comprenderla y darle coherencia, pero si dichas estructuras mentales están poco diferenciadas, la ejecución de la enseñanza no será demasiado fructífera. Así, Bereiter y Scardamalia (1986), consideran que la estructura de conocimiento bien organizada es un símbolo de los profesores expertos. Su conocimiento se organiza de una forma coherente, con estructuras a distintos niveles de generalidad que permiten conexiones dentro de cada nivel y entre niveles. Sin embargo, los principiantes tienen ideas generales o esquemas de un nivel muy general acerca de los temas fundamentales de la enseñanza, a los que conexionan múltiples detalles que no guardan una relación estrecha, ni con la estructura general, ni entre ellos mismos.

La investigación realizada en este campo se ha dedicado a analizar las diferencias de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en distintas materias como lectura, matemáticas y ciencias. A continuación pasamos a explicar brevemente el tipo de estudio realizado y los resultados obtenidos en estas investigaciones.

Roehler y colaboradores (1987), analizan las diferencias entre profesores expertos y principiantes en el área de la enseñanza de la lectura, comprobando que los expertos tienen un conocimiento bien organizado de la materia que enseñan. Gracias a este conocimiento bien organizado pueden acceder rápidamente a la información que tienen almacenada en su memoria, así como procesar fácilmente una nueva información. Además, esta organización del conocimiento les facilita un control metacognitivo acerca de su conocimiento y su práctica, ayudándoles en la resolución de los problemas que se encuentran en clase. No sucede así en los profesores con menos experiencia que recuerdan elementos aislados de información profesional. Sin embargo, como comprueba esta investigación, los estudiantes para profesor, conforme van adquiriendo una estructura de conocimiento más elaborada acerca del tema de la enseñanza de la lectura, comienzan a proporcionar mejores explicaciones a sus alumnos, produciendo en ellos el desarrollo metacognitivo necesario para que se produzca una buena enseñanza. La investigación llega a concluir que el nivel de respuestas o explicaciones dado a los alumnos está estrechamente relacionado con el nivel de su estructura de conocimiento, especialmente respecto a la forma en que organizan su conocimiento declarativo sobre la instrucción lectora.

Berliner (1986b, 1987) y Berliner y Carter (1986), analizan la enseñanza de las matemáticas comprobando que los profesores con más experiencia: 1) usan esquemas ricos acerca de los estudiantes, de las actividades de clase y de cómo avanzan los alumnos en comprensión, 2) los guiones de clase y rutinas de enseñanza están mejor organizadas, 3) poseen una gran cantidad de información, habilidad y conocimiento adquirido a lo largo de los años de experiencia que les permite hacer inferencias y usar niveles elevados de categorización, y 4) recuerdan más información de cómo transcurre la enseñanza debido a que perciben los datos dentro de un contexto significativo mediante esquemas organizados jerárquicamente.

Leinhardt y Greeno (1986), también estudian a profesores expertos y principiantes en matemáticas, comprobando que existen diferencias en su actuación debidas a que los expertos poseen esquemas más estructurados. En esta misma línea de trabajo de Jitendra y kameenui (1996), observan que los profesores principiantes tienen dificultades en la representación, análisis y recuerdo de las situaciones problema, además de presentar dificultades para resolver los problemas con facilidad; sin embargo los profesores expertos discuten problemas o acontecimientos en términos de principios, procedimientos, o estrategias de un alto nivel de organización, siendo más efectivos en resolver los problemas que surgen en clase. Los expertos tienen un conocimiento de un campo específico que no tienen los principiantes, permitiéndoles organizar el conocimiento de una forma más coherente alrededor de una serie de ideas eje. Los expertos y los principiantes también difieren en el camino en que ellos representan mentalmente los problemas: los principiantes representan aspectos superficiales de los problemas, por el contrario los expertos representan los aspectos semánticos de los problemas.

Strahan (1989) examinó la visión de la instrucción que tenían profesores expertos y principiantes en la escuela media, encontrando que los expertos tienen una estructura más compleja que los principiantes. Aunque los expertos y los principiantes utilizan los mismos términos, los profesores expertos utilizan más términos para construir sus árboles ordenados, organizándolos en más bloques y creando más relaciones entre los nodos o conceptos que construyen el bloque. En esta investigación se descubre que los principiantes dedican su atención a las características superficiales de los acontecimientos y del escenario de clase, sin embargo los expertos tienden a hacer más inferencias y a aplicar un campo específico de conocimiento para dar sentido a la clase, además de utilizar un sistema de categorización más elevado que los profesores principiantes. Para Strahan (1989), esto es debido a que los profesores expertos tienen una estructura de conoci-

miento mucho más compleja que los profesores novicios, teniendo esquemas proposicionales más ricos y mejor elaborados.

De la misma forma Carter, et al. (1987) encontraron en los expertos patrones para discutir la enseñanza mediante principios de un nivel alto de organización y de una forma más analítica que los principiantes, ya que estos últimos accedían a impartir clase teniendo de forma exclusiva un conocimiento del contenido de la materia a impartir, pero sin poseer todavía un conocimiento pedagógico o didáctico de esa materia en concreto. Borko y Livingston (1989), trabajando en esta misma línea, descubren que los profesores principiantes poseen esquemas cognitivos poco elaborados, poco conexiones entre sí a los que se accede difícilmente, en cambio los expertos poseen esquemas ampliamente elaborados, conexiones entre sí y que son fácilmente accesibles, y esto permite a los expertos introducirse en reflexiones productivas que solucionen problemas sobre cuestiones pedagógicas y didácticas. Carter et al. (1987), concluyen diciendo que lo que realmente hace que un profesor sea experto son los años de reflexión sobre la experiencia. Aunque existan diferencias grandes entre profesores expertos y principiantes lo que realmente los diferencia es su habilidad para producir una reflexión constante sobre su experiencia (Rich, 1993; Alexander, Muir y Chant, 1992).

- Aprendiendo a enseñar.

Reynolds (1992), al igual que Kagan (1992), establecen distintos ámbitos en los que debe ser analizada la enseñanza para descubrir las diferencias en las formas de actuación de los profesores expertos y principiantes, y así determinar los procesos que se siguen para aprender a enseñar. Utilizan la distinción realizada sobre los campos, preactivo, interactivo y postactivo de la enseñanza (Jackson, 1968; Clark y Peterson, 1986).

a) Respecto a la tarea preactiva de la enseñanza, Clark y Peterson (1986), encontraron que los expertos no siguen un modelo lineal racional para planificar, sin embargo los principiantes sí necesitan este modelo lineal de planificación. Además los principiantes consumen más tiempo que los expertos en la planificación, y se centran en planificar estrategias y actividades para implicar a los estudiantes con el contenido.

Aunque los profesores expertos hacen uso de los materiales curriculares, siempre lo hacen mediante un proceso de transformación y adaptación a los objetivos particulares que ellos pretenden llevar a cabo, y suelen ser empleados como un instrumento para buscar actividades y prácticas que enriquezcan y clarifiquen el contenido. Sin embargo, los principiantes siguen los materiales curriculares al pie de la letra. Además, los profesores expertos poseen un conocimiento de la materia lo suficientemente completo como para poder planificar lecciones coherentes y ajustadas a la materia y a los alumnos, permitiendo que se produzcan conexiones entre lo que los alumnos conocen y la nueva información que será enseñada. Por el contrario, los principiantes, aunque comprendan la necesidad de crear una lección apropiada a la materia y a los estudiantes, ellos parecen llevar a cabo esta tarea sólo superficialmente, pues suele suceder que ellos no conocen el camino para enseñar y explicar el conocimiento a sus estudiantes de una forma asequible y fácil (Leinhardt y Greeno, 1986).

Moral (1990, 1994), elabora una serie de conclusiones respecto a las diferencias en los procesos de planificación o elaboración de la agenda de clase por los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura que a continuación pasamos a exponer en el cuadro N° 19:



<b>Los planes para las lecciones de lectura de los profesores expertos son más ricos y variados que los planes de los profesores principiantes</b>
- Los profesores expertos hacen más referencias al tipo de acciones que ellos realizarán en clase y al tipo de acciones que realizarán los alumnos. Estas dos referencias son la base de esquemas de acción complejos.
- Los profesores expertos hacen referencia a la comprobación de la comprensión en los niños. Esta referencia es la base de los esquemas de información que controlan la sucesión de los esquemas de acción. Sin embargo, esta categoría es inexistente en las agendas de los profesores principiantes.
- En los profesores expertos las referencias a la materia a enseñar tienen una frecuencia superior que la observada en los profesores principiantes. Las referencias a la materia del día anterior, las explicaciones, y nivel de conocimientos de los niños, aparecen en los profesores expertos y son inexistentes en los principiantes. Esto nos muestra una falta de conocimiento pedagógico y de la materia que se enseñan en los profesores principiantes.
- Los profesores expertos hacen referencia a las limitaciones del escenario donde se lleva a cabo la enseñanza, descubriendo las conexiones que se establecen con el ambiente exterior. En cambio, esta categoría no aparece en los profesores principiantes.
- Los profesores principiantes hacen referencia al libro de texto, lo cual refleja la necesidad que tienen de apoyarse en una estructura de conocimiento que les marque una actuación correcta, aunque sea ajena a ellos mismos.
<b>Los planes de los profesores expertos se diferencian de los planes que elaboran los profesores principiantes respecto a la estabilidad de la secuencia de estructuras de actividad o metas generales en que queda dividida la lección de lectura, y respecto a la correspondencia que existe entre la secuencia de estructuras de actividad y la materia que se enseña.</b>
- La secuencia de estructuras de actividad se mantiene constante en los profesores expertos, no siendo así en los profesores principiantes.
- La secuencia de estructuras de actividad que se refleja en la agenda, suele seguir los principios de modelamiento y regulación en el aprendizaje, que constituyen los elementos esenciales de la enseñanza eficaz en lectura. Esta secuencia no es tan evidente en los profesores principiantes.
<b>Los profesores expertos se diferencian de los principiantes en cuanto a la complejidad de los esquemas de acción que sustentan cada estructura de actividad en que queda dividida la agenda para las lecciones de lectura.</b>
- Los profesores expertos utilizan esquemas de acción durante la elaboración de la agenda compuestos de condiciones prerrequisito y correquisito para llevar a cabo en clase. Sin embargo, los esquemas de acción que se observan en las agendas de los profesores principiantes no sobrepasan la barrera del primer nivel de la estructura de conocimiento, componiéndose únicamente de las metas generales de actuación que tienen previsto realizar en clase.

Cuadro N° 19: Diferencias en los procesos de planificación o elaboración de la agenda de clase por los profesores expertos y principiantes (Moral, 1994)

b) Respecto a las tareas interactivas de la enseñanza, Reynolds (1992), plantea una diferencia en los siguientes elementos:

- Ambiente de clase: Los profesores expertos crean un ambiente de aprendizaje favorable, basado en un ambiente de empatía y de relación interpersonal entre los profesores y los estudiantes, donde es posible un aprendizaje significativo. El tema de dirección de clase en los profesores expertos, se lleva a cabo mediante la creación de reglas y rutinas de comportamiento, que son comprendidas por todos los miembros. Por el contrario, los principiantes no crean un buen ambiente de aprendizaje debido a que ellos presentan una gran dificultad para dar sentido a la vida de clase en su conjunto, además de no poseer una habilidad para discriminar entre los estímulos importantes y los no importantes.
- Cuestiones de disciplina: los profesores expertos ignoran las distracciones menores y centran su atención en los problemas graves en sus inicios, intentando controlarlos mediante un contacto de los ojos, un movimiento a través de la clase, o pequeñas cuestiones o comentarios con los estudiantes problemáticos. Sin embargo, los profesores principiantes presentan grandes problemas respecto a este tema que son señalados por la investigación de Vemman (1984).
- Conocimiento pedagógico: Los profesores expertos poseen un alto nivel de conocimiento pedagógico, por ello en sus explicaciones frecuentemente se encuentran escalonamientos, preguntas, mapas, estrategias de síntesis, conceptos clave, etc. Sin embargo, los principiantes poseen un bajo nivel de comprensión pedagógica, a la vez de presentar poca consistencia en sus rutinas instruccionales (Leinhardt y Greno, 1986).

En la siguiente Cuadro (Cuadro N° 20), aparecen los resultados de la investigación realizada por Moral (1990, 1994), respecto a la fase interactiva de la enseñanza de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura.

<b>Los profesores expertos mantienen una secuencia de estructuras de actividad o metas generales constante a lo largo de los días observados, no siendo así en las lecciones de lectura observadas en los dos profesores principiantes.</b>
- La secuencia de estructuras de actividad en los profesores expertos, además de permanecer constante, sigue la secuencia lógica de comenzar con actividades en las que se presenta una nueva estrategia lectora para pasar a que los niños practiquen sobre ella, en un proceso en que se va cediendo responsabilidad a los alumnos sobre su propio aprendizaje. Sin embargo, en los profesores principiantes la secuencia de estructuras de actividad no permanece estable a lo largo de los días analizados, y no se observa el proceso de ir cediendo responsabilidad a los alumnos con la frecuencia que aparece en los expertos.
- Los profesores expertos dividen la clase en un número reducido de estructuras de actividad que mantienen una frecuencia de aparición constante, en cambio los profesores principiantes dividen la lección en un número elevado de estructuras de actividad.
- El tiempo dedicado a cada estructura de actividad se mantiene constante tanto en los profesores expertos como en los principiantes.

<b>Los esquemas de acción para cada estructura de actividad en que se divide la lección de lectura son más complejos y están mejor elaborados en los profesores expertos que en los profesores principiantes.</b>
- Los profesores expertos presentan esquemas de acción que establecen relaciones entre las condiciones prerequisite, corequisite y postrequisite. En cambio, los esquemas de acción de los profesores principiantes son esquemas muy reducidos donde difícilmente se encuentran condiciones prerequisite y postrequisite.
- Los esquemas de acción de los profesores expertos presentan una conexión lógica entre todos sus elementos, sin embargo en los profesores principiantes es frecuente encontrar esquemas de acción donde las submetas que se pretenden llevar a cabo no guardan relación con la meta general propuesta.
- Los esquemas de acción de los profesores expertos siempre consiguen alcanzar la meta final, sin embargo en los esquemas de acción de los principiantes no se consigue esta meta final con facilidad.
<b>Los esquemas de información actúan controlando el desarrollo adecuado de los esquemas de acción en los profesores expertos, no siendo así en los profesores principiantes.</b>
- Los profesores expertos se adelantan con su esquema de información a controlar los estímulos que vienen del exterior, y prevén en los esquemas de acción los momentos en los que atender a las exigencias externas. En cambio, los profesores principiantes elaboran un esquema de información que se desborda por la información que entra a formar parte de él. En los profesores principiantes el esquema de información no controla los estímulos que provienen del exterior, provocando un cambio constante de estructuras de actividad.

Cuadro N° 20: Fase interactiva de la enseñanza de profesores expertos y principiantes (Moral, 1994).

e) Respecto a las tareas postactivas, Reynolds (1992), considera que los profesores expertos evalúan su actuación mediante la reflexión sobre su propia práctica y a partir de los resultados obtenidos por los alumnos. Los principiantes reflexionan sobre su práctica pero sus reflexiones parecen estar menos focalizadas en una reflexión concreta, como hacen los profesores expertos. Para los profesores principiantes todo parece importante, por tanto les resulta difícil teorizar sobre lo que es instruccionalmente importante pues no poseen esquemas para organizar la enorme cantidad de información reunida durante la experiencia de clase.

En el cuadro N° 21, aparecen los resultados de la investigación de Moral (1990, 1994), referidos a las relaciones que se establecen entre las propuestas planteadas en las fases de planificación de la enseñanza y su ejecución real en la fase interactiva.

<b>Los profesores expertos mantienen una relación estrecha entre lo que es el plan para la lección de lectura y la ejecución de ese plan en clase, no siendo esta relación tan evidente en los profesores principiantes.</b>
- Los profesores expertos suelen mantener constante el plan elaborado antes de comenzar la clase, durante el transcurso de la lección de lectura. No es así en las clases de los profesores principiantes, donde es frecuente encontrar otra secuencia de estructuras de actividad distinta que la planeada en la agenda.

- Generalmente en los profesores expertos, los esquemas de acción que se observan en cada estructura de actividad que componen la agenda, son los mismos que se observan en la ejecución de la enseñanza. En el transcurso de la lección se hacen explícitos en toda su complejidad, teniendo en cuenta las exigencias que dicta el esquema de información.
- El esquema de información aparece en las clases de los profesores expertos en la elaboración de la agenda y se mantiene también en la realización de la lección en clase. Sin embargo, los profesores principiantes no prevén el desarrollo de los esquemas de información en la elaboración de la agenda, aunque durante el transcurso de la lección se ven abrumados por la cantidad de información que recibe su esquema de información.
<b>Las relaciones entre el plan y la ejecución del plan se hacen más estables conforme el profesor se hace más consciente del proceso en que está implicado y comienza a elaborar su estructura de conocimiento acerca de la enseñanza de la lectura.</b>
- Aunque las relaciones entre el plan y la ejecución de este plan no son estrechas en los profesores principiantes, esta relación se hace más patente cuando el profesor principiante ha reflexionado sobre su actuación. Esto indica que cuando el profesor es consciente de su actuación, los esquemas de acción que construyen el plan para la lección de lectura son los mismos que se llevan a cabo en la lección, permitiendo una mayor estabilidad y coordinación en la acción.
- La complejidad de los esquemas de acción se hace cada vez menor en los profesores expertos, tanto en la elaboración de la agenda como en la ejecución de ésta, pues se pretende que el niño vaya alcanzado un proceso mecánico de lectura que no requiere un esquema de acción complejo. En cambio, en los profesores principiantes, conforme pasa el tiempo, los esquemas de acción se hacen más complejos, siendo un indicativo de que comienzan a elaborar su estructura de conocimiento acerca de la enseñanza de la lectura.

Cuadro N° 21: Relaciones entre la planificación y la ejecución real de los planes en el desarrollo de la enseñanza (Moral, 1994).

Por todo esto Reynolds (1992), opina que para hacer más llevadera la entrada de los profesores principiantes en la escuela para trabajar como profesores que impartirán una materia concreta se debería mejorar su:

- conocimiento de la materia,
- conocimiento pedagógico apropiado para el contenido o área de la materia que enseñará,
- conocimiento de técnicas y estrategias para cercar y sostener la comunidad de aprendizaje,
- la disposición a encontrar información de los estudiantes y la escuela, mediante la utilización de habilidades de investigación cualitativa y etnográfica.
- la disposición para reflexionar sobre sus propias acciones.

Kagan (1992), en la misma línea que Reynolds (1992), establece un modelo para el desarrollo profesional de los profesores principiantes en sus fases de inducción. Partiendo de la base de que los profesores principiantes llega a la práctica con un conocimiento inadecuado de los alumnos y de los procedimientos de clase, pues poseen un conocimiento idealizado y demasiado optimista y simplificado de la realidad de la enseñanza, se encuentran con una realidad hostil y difícil de manejar. Frente a estos problemas los principiantes se dedican principalmente a trabajar los aspectos de control y de disciplina. Como resultado los profesores están obsesionados con el control de clase y no por la promoción de un aprendizaje significativo en los alumnos, aunque esos eran

sus planteamientos originales. Por estos motivos Kagan (1992), recomienda que el proceso de hacerse profesionales expertos debe ir dirigido a:

- un incremento de la metacognición y de los procesos de toma de consciencia de su práctica,
- la adquisición de un conocimiento acerca de los alumnos, menos idealizado,
- el desarrollo de la imagen de ellos mismos como profesores principiantes,
- el desarrollo de procedimientos estándar, que integren la instrucción y la dirección de clase dentro de un crecimiento automatizado, y
- el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.

#### 1.4 Socialización de los profesores principiantes

Marcelo (1994), considera que el proceso de iniciación a la enseñanza esta estrechamente relacionado con los procesos de socialización mediante los cuales el profesor adquiere un conocimiento de las destrezas sociales necesarias para asumir un rol particular en la escuela. Este proceso de socialización según Marcelo (1993), requiere un proceso de adquisición de una cultura, de los modelos y valores aceptados por el centro donde el sujeto inicia su práctica profesional. Este proceso está determinado por el recuerdo de los profesores que le enseñaron a él cuando era estudiante, por el contacto con los compañeros, y por una serie de experiencias personales y formas autodidácticas de perfeccionamiento.

Zeichner y Gore (1990) y Lacey (1995), definen la socialización de los profesores principiantes como el proceso por el cual un individuo comienza a ser un miembro participante de la sociedad de profesores. Ello les lleva a identificar tres tradiciones en los estudios sobre el proceso de socialización de los profesores:

- Teorías funcionalistas: que consideran la socialización como un proceso mediante el cual los profesores asumen la cultura profesional dominante, aceptándola e incorporándola a su repertorio cognitivo.
- Teorías interpretativas: centradas en un enfoque de negociación que se produce entre el individuo y el contexto a lo largo del proceso de socialización.
- Teoría crítica: se reconoce la transmisión de valores, normas y costumbres, pero siempre asimiladas desde una perspectiva crítica y personal, que lleva a descubrir en ellas las influencias socializadoras.

El trabajo de Vonk y Schar, (1987), en la misma línea que la de Zeichner y Gore (1990) y Lacey (1995), hace referencia a la existencia de dos grandes paradigmas para considerar los procesos de socialización del profesor:

- El paradigma de socialización normativa: el cual destaca la influencia dominante de las estructuras existentes, que determinan una serie de expectativas ante el rol que debe de desempeñar el profesor principiante. Toma como punto central que el profesor principiante debe adaptarse al ambiente profesional existente, y cualquier desviación de la norma es considerada un elemento de conflicto.
- El paradigma de socialización interactiva: el cual destaca que la socialización es un proceso de influencia mutua, que sólo se realiza en la interacción entre el profesor principiante y el ambiente profesional. Desde esta aproximación el elemento de conflicto es provocado por la ruptura del canal de comunicación entre el profesor principiante y el ambiente que el rodea. La clave del aprendizaje profesional inicial desde esta opción, hace referencia a cómo adquirir de la manera más efectiva y rápida posible, las normas, los valores, las habilidades y el conocimiento aceptado por la escuela, que le permitirá llegar a ser un profesor dentro de ese ambiente y esa cultura particular.

Para Bulloch, Knowled y Crow (1992), existen dos teorías que son útiles para iluminar el proceso de comenzar a ser un profesor: el interaccionismo simbólico y la teoría de esquemas. La teoría de esquemas proporciona la base para el estudio de la comparación entre profesores expertos y principiantes que acabamos de explicar. El interaccionismo simbólico, es un enfoque extraordinariamente útil para estudiar la acción social del profesor, pues permite identificar la forma en que el profesor principiante elabora el significado real de la enseñanza que le sirve para ir construyendo una identidad personal y profesional.

Una vez que se aceptan los planteamientos del interaccionismo simbólico como un instrumento de explicación de los procesos de socialización, esto lleva a destacar la importancia de prestar una cuidadosa atención al tema de la construcción del significado por parte del profesor principiante. El significado surge de un proceso de interacción entre las personas, es un producto social históricamente elaborado, algo que fluye y se modifica. Estas características del significado, son tremendamente importantes para el estudio de la socialización del profesor y esconden la importancia de atender, no al significado con el que los profesores principiantes inician sus primeros contactos con la enseñanza, sino también a cómo el significado cambia a través de la interacción con el contexto escolar.

Respecto a la importancia de la construcción del significado por los profesores principiantes Alexander et al. (1992), demuestra en su artículo que las historias que los principiantes cuentan acerca de los acontecimientos que experimentan en su primer año de trabajo, son esenciales porque son exactas interpretaciones de lo que ellos perciben. Estas percepciones, y las interpretaciones proporcionadas acerca de las percepciones, nos muestran el camino en que los profesores principiantes aprenden a enseñar. Las narraciones descubren elementos esenciales de los profesores principiantes, y ayudan a proporcionar un foco múltiple de cómo los principiantes aprenden a enseñar. Pero aunque la construcción del significado por parte de los principiantes se destaque como un elemento esencial a tener en cuenta, el curriculum de la formación del profesor parece ignorar las vidas y percepciones de los profesores principiantes y de los estudiantes para profesor.

Little (1993), progresando sobre la delimitación del concepto «socialización del profesorado», considera que el reciente debate respecto al proceso de socialización de los profesores dentro de una escuela insertada en una sociedad moderna, consigue por fin escapar del proceso de socialización entendido como un proceso amorfo de vínculos y de establecimiento de relaciones de consanguinidad, para alcanzar un estado de independencia y de libertad, basado en la colegialidad, pero dedicado a construir una identidad personal y un significado personal. En la misma línea de Little (1993), Kuzmic (1994), considera que el camino correcto para conceptualizar el acto de comenzar a ser un profesor es verlo como un proceso de socialización que reside en un constante interjuego entre una elección individual y un ambiente limitador. Zeichner (1983; 1993), indica que el profesor principiante debe abandonar la simple observación de la enseñanza para convertirse en un profesor competente, y debe implicarse en una comprensión de la escuela como una organización burocrática que tienen impacto en la clase, en la escuela y en él mismo como profesor. Así, con tal fin, se debe ayudar a los profesores principiantes y a profesores en formación, a concebir y comprender la escuela como una realidad organizacional y burocrática. Desarrollando una comprensión de la escuela como un organización se ayudará a los profesores principiantes a comprender mejor su rol y las limitaciones con las que se enfrentan para llevar a cabo su profesión, las fuentes de problemas, los campos de responsabilidad que le son asignados, los conflictos organizacionales, y lo más importante, las posibilidades para una acción reflexiva y un cambio significativo. Así, se podría concluir con la idea destacada por Bulloch, Knowled y Crow (1991), de que la socialización y el desarrollo son procesos idiosincrásicos y personales, por tanto los profesores se socializan por sí mismos, no necesitan ser «socializados».

## 2. PROGRAMAS DE INDUCCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES

### 2.1 La necesidad de crear programas de inducción

La necesidad de programas de inducción es destacada por Koetsier y Wubbels (1995), haciendo referencia al «shock con la realidad» que experimentan los profesores principiantes en su primer año de trabajo, como ya destacaron Corcoran (1981) y Vemman (1984). Los profesores principiantes sienten un tremendo vacío provocado por las contradicciones percibidas entre sus ideales de enseñanza y la realidad de la vida diaria de clase.

Comparando los procesos de inducción que siguen otras profesiones como la medicina o la abogacía, encontramos que en estas profesiones la delegación de responsabilidades se realiza de forma gradual, sin embargo, en el caso de la profesión de la enseñanza los profesores principiantes asumen desde el primer momento de su contacto con la profesión la misma responsabilidad que los profesores veteranos. Además, suele ocurrir, que no sólo comparten la misma responsabilidad que un profesor veterano, sino que se les suele asignar las clases y los niveles más problemáticos (Littleton y Littleton, 1988; Johnson et al., 1993). Así, los profesores principiantes tienen una difícil transición a su práctica profesional, recibiendo poca asistencia de sus colegas (Wildman, Niles y McLaughlin, 1986).

Además, como señala Kestner (1994), las dificultades que encuentran los profesores principiantes cuando inician su profesión se agravan debido a que la profesión de la enseñanza esta marcada por la ausencia de un modelo concreto con que emular la enseñanza, con líneas de influencia inciertas, con criterios múltiples, controversias y ambigüedades, debido a que la enseñanza queda conceptualizada como una serie compleja de actos para resolver los problemas educativos, donde no existen fórmulas o recetas (Leinhardt y Greeno, 1986; Moral, 1993).

Las críticas destacadas por Vonk (1993) y Koetsier y Wubbels (1995), acerca de los programas de formación de profesores, hacen hincapié en la poca relación existente entre el tipo de formación y la realidad de la profesión de la enseñanza. Debido a esta falta de relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial de los profesores, argumentan la necesidad de programas de inducción que permitan un proceso de transición de ser un profesor estudiante a ser un verdadero profesional que pueda dirigirse a sí mismo y a tomar decisiones de forma personal y autónoma. Este período de inducción, que puede durar entre 1-3 años o 6-7 años, necesita una cuidadosa supervisión del profesor principiante por parte de los mentores en los Centros escolares, preparados y dedicados a esta tarea de inducir a la práctica profesional (Field y Field, 1994).

Pero aunque estos planteamientos son atractivos, la realidad destacada por Bolan (1987), Griffin (1985) y Marcelo (1991, 1993) no es tan reconfortante. Bolan (1987), hace referencia a la forma «abrupta» en que se produce la transición de ser un estudiante a ser un profesional principiante en Inglaterra. En los Estados Unidos, Griffin (1985) habla del fenómeno de ajuste asociado con los primeros años de enseñanza, el cual es extremadamente traumático. Marcelo (1991, 1993), en el contexto español señala estos mismos fenómenos. Sin un puente entre la teoría y la práctica profesional, el aprendizaje sobre el trabajo no consigue tener el poder suficiente para producir un proceso de inducción adecuado. De aquí surge la necesidad inminente de programas de inducción para la profesión de la enseñanza.

Aunque los costes financieros son altos para la realización de programas de inducción específicos, debe existir un compromiso de la Administración de la nación para fomentar una reforma radical en la educación del profesor y una mejora de los programas de inducción que desarrollen

las capacidades necesarias en los profesores principiantes para poder proporcionar una enseñanza de calidad. Estos programas de inducción deben así ser formales, con prácticas sistemáticamente planificadas. Sin embargo, como destacan Huling-Austin (1990), aunque las provisiones son hechas, la inducción suele ser informal, fortuita e irregular.

Por eso, autores como Cooke y Pang (1991), recomiendan un trabajo planificado de apoyo para la construcción de programas de inducción, y un diagnóstico previo para elaborar programas que atiendan a demandas específicas y que puedan ser aplicados a contextos particulares. Los distintos aspectos que deberían ser tenidos en cuenta en la elaboración de programas de inducción según Cooke y Pang (1991), son los siguientes:

- Factores relativos a la actuación docente: habilidades y estrategias para realizar el trabajo, expectativas y realidades, metas y actitudes hacia su trabajo.
- Factores relativos a la construcción de un ambiente favorable de trabajo: respecto a los alumnos (disciplina, motivación.), respecto a los colegas (ayuda, cooperación, entusiasmo), respecto al ambiente escolar (grado de libertad dado a los profesores, liderazgo), factores relativos a los procesos de inducción (grado de apoyo, disponibilidad de la escuela a la inducción).
- Factores relativos a la mejora de la interacción: interacciones con los alumnos, con los colegas y con el ambiente escolar en general.

Aunque autores como Cooke y Pang (1991), nos hablen de una serie de factores que podrían ser trabajados en los programas de inducción, Venman (1984) y Huling-Austin (1990), nos hablan de algunos impedimentos que determinan la puesta en práctica de los programas de inducción:

- Para poder asistir a estos cursos, los profesores principiantes deberían de estar poco cargados de tareas de enseñanza para facilitar en ellos la formación y la asistencia. Esto parece ser una utopía en el sistema educativo español, tal y como encontramos la situación educativa actual y la sobrecarga de trabajo en la que se encuentran la mayoría de los profesores de nuestra sociedad.
- La escuela no se siente responsable de la inducción del profesor, excusándose en que los certificados proporcionados por las oposiciones existen para identificar que el profesor está preparado para enseñar en la escuela.
- La preparación del profesor se concibe como algo que debe realizarse fuera del contexto de la escuela, por tanto cualquier propuesta de formación desde dentro de la escuela es asumida con recelo.

La inducción mediante mentores parece ser el mejor instrumento para que los principiantes adquieran las competencias primarias y básicas de actuación profesional (Field y Field, 1994). A partir de los procesos de mentorización se pretende superar y reemplazar la educación inicial del profesor y el tipo de entrenamiento recibido, que mitigue y reduzca de alguna manera ese «shock con la realidad» que soportan todos los principiantes.

### 2.2 Elementos a tener en cuenta en la construcción de programas de inducción

Para Huling-Austin (1990), los objetivos fundamentales de los programas de inducción consisten en:

- Mejorar la ejecución de la enseñanza que proporcionan los profesores principiantes.
- Incrementar el conocimiento de los profesores principiantes.
- Promover el desarrollo personal y profesional de los profesores principiantes.
- Transmitir la cultura del sistema.
- Satisfacer los mandatos y requerimientos de certificación de los cursos de inducción.

Aunque la aportación de Huling-Austin (1990), nos muestra los grandes temas que deben ser tenidos en cuenta en la construcción de programas de inducción, la revisión de literatura realizada sobre las características de la iniciación del profesor principiante a la enseñanza nos habla de una serie de aportaciones que han modificado la forma de entender la inducción del profesor. Lawson (1992), señala una forma alternativa de ver la inducción basada en la consideración de la enseñanza bajo la concepción de que es una empresa moral, política e intelectual. Considera además que el avance producido en los programas de inducción, superando los procesos meramente supervisores, tiene su fundamento en el avance producido en el ámbito sobre investigación de la socialización del profesor, en el avance del estudio de la cognición del profesor y en la investigación realizada sobre la comparación de las formas de actuación de los profesores expertos y principiantes.

De estos grandes ámbitos de estudio surgen una serie de características que definen la forma de los programas de inducción que actualmente se plantean como alternativa de formación de los profesores principiantes.

- Características relativas a considerar la enseñanza como una empresa moral, intelectual y política.

Ahora se entiende la inducción bajo una nueva concepción alternativa, que crece en la convicción de que la enseñanza es una clase especial de profesión porque no se fundamenta exclusivamente en tener un carácter técnico, sino que a la vez posee un carácter moral, que sirve de base y de fundamento para concebir la inducción de una manera más amplia y no tan reducida como la que la entiende que la enseñanza es una empresa meramente técnica. A las cualidades morales de la enseñanza, hay que añadir además cualidades intelectuales y políticas (Zeichner, 1993). Así, el profesor principiante debe ser inducido a la profesión de la enseñanza considerándola como una empresa con objetivos diversos y haciéndolo consciente de las implicaciones en su actuación (Goodlad, Soder y Sirotnik, 1990). Zeichner (1996), nos habla de la necesidad de formar a los profesionales de la enseñanza bajo la consideración de que su profesión tiene como fin último el logro de la transmisión de valores democráticos, de justicia y de igualdad.

- Proceso de socialización y de admisión en una cultura particular a partir de los procesos de inducción.

Lawson (1992) y Zeichner y Gore (1990), consideran que en la literatura tradicional sobre inducción, los procesos y estrategias utilizadas para realizar la iniciación a la práctica profesional, ha sido caracterizada por distintas formas de influencia, admisión y preparación para incluir a los profesores principiantes dentro de un sistema, posibilitándoles la adquisición de un estatus especial. Los procesos de inducción quedan caracterizados desde esta perspectiva como procesos dirigidos a la aceptación de las definiciones dominantes de la profesión, a apropiarse de un lenguaje especial, de unas normas, de un conocimiento, tecnología e ideología determinada.

Al entender la inducción como un proceso de socialización (Lortie, 1975; Lacey, 1995), hay que destacar que la inducción del profesor no consiste simplemente en pasar de un rol a otro, en realizar una simple transición de un rol a otro, es un proceso social que implica una compleja interacción entre los profesores principiantes y los profesores experimentados en unas situaciones

sociales. La socialización es entendida como un proceso contradictorio y dialéctico, situado dentro de un amplio contexto de la institución, la sociedad, la cultura y la historia (Zeichner y Gore, 1990).

- Desarrollo cognitivo de los profesores principiantes a partir de los programas de inducción.

La investigación realizada sobre cognición del profesor, ha proporcionado la visión de que el profesor tienen una serie de preconcepciones y de teorías implícitas, que le sirven para comprender y dar significado a su trabajo, a planificarlo y tomar decisiones sobre él, y a establecer las bases para producir una práctica reflexiva sobre su actuación (Reynolds, 1992; Kagan, 1992). Estas creencias y sistemas cognitivos de los profesores principiantes están generalmente encubiertos y ellos mismos no son conscientes de que los poseen. Cuando su sistema de creencias personal entra en conflicto con la realidad de la enseñanza, les lleva a introducirse en una situación dilemática (Lampert y Clark, 1990).

Debido a la importancia destacada que posee el sistema de creencias de los profesores principiantes cuando se enfrentan a sus primeros años de ejercicio (Weinstein, 1988, 1989; Rust, 1994; McDiarmid, Ball y Anderson, 1989), sería necesario que en los programas de inducción se reconsiderase todo el sistema de creencias que influye y determina el cambio de ser un profesor principiante a hacerse competente. El análisis realizado no debe ser superficial, sino detenido para que el profesor principiante tome consciencia de su sistema de creencias, y cómo este sistema es el causante de su actuación en clase (Clark y Peterson, 1986; McDiarmid, Ball y Anderson, 1989).

Por tanto, en los programas de inducción se debería ir más allá de los aspectos técnicos de la enseñanza, los cuales son la base de la mayoría de los programas de educación del profesor, para pasar a centrarse en aspectos de la enseñanza que incluyen focalizarse en las actitudes, la comprensión y las creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Rust, 1994). Por esto, como señalan Schaffer et al. (1992), los programas de inducción deberían considerar a los profesores principiantes como aprendices adultos competentes, que con un apoyo adecuado fundamentado en la investigación sobre su práctica, realizan grandes progresos. Showers, Joyce y Bennett (1987), demuestran con su investigación que cuando a los profesores principiantes se les facilita un apoyo constante para modificar su conducta, permitiéndoles que cuestionen la teoría que fundamenta su práctica, los profesores avanzan y progresan realizando cambios altamente significativos.

Los educadores de profesores insisten en la búsqueda de un conocimiento base para los profesores principiantes, sin reconocer el inevitable y significativo vacío entre el conocimiento aparente y el conocimiento que es aceptado en los contextos reales de clase. Por tanto, sería más adecuado proporcionar oportunidades para utilizar estrategias como la investigación en acción, estrategias que fuesen útiles para estudiar y mejorar la práctica de los profesores principiantes (Bullough y Baughman, 1995). Con estos procedimientos se conseguiría establecer la unión entre la teoría y la práctica que señala Russell (1988). El programa de inducción que destaca Russell (1988), se fundamenta en la tendencia expresa a establecer una unión entre la teoría y la práctica, para acabar con el comentario extendido de que lo que se aprende en la Universidad no se pone en práctica en la clase.

- Notas de identidad de los profesores principiantes para construir programas de inducción.

La investigación sobre profesores principiantes ha tenido una gran influencia en popularizar una nueva concepción de la inducción para hacerla más sensible y ajustada a las demandas y problemas que presentan los profesores en este período de su carrera profesional. El prestar atención a las necesidades de los profesores principiantes y, a partir de ahí, elaborar el programa de inducción, es quizás la contribución más importante de los nuevos programas de inducción (Huling-

Austín, 1992). Así, los programas de inducción se ha focalizado sobre las dificultades de los profesores principiantes y sobre la asistencia y valoración que necesitan para que se produzca en ellos un desarrollo personal y profesional, uniendo el conocimiento que se tiene sobre cuales son las características propias que definen a los profesores principiantes y las necesidades que presentan, junto con el conocimiento obtenido sobre cómo se produce el aprendizaje para aprender a enseñar. Los ejemplos que a continuación exponemos sirven para clarificar estos procesos de unión entre el conocimiento de los profesores principiantes y el conocimiento de los procesos de aprendizaje para enseñar:

- A los profesores principiantes no se les debe dar muchas asignaciones en la enseñanza porque esto produce un gran estrés, además porque los profesores principiantes aprenden más de la enseñanza cuando enseña el mismo contenido repetidamente. Es por esto, por lo que Borko y Livingstong (1989) comentan la necesidad de que en los programas de inducción se les de la oportunidad a los profesores principiantes para enseñar un mismo contenido durante un período largo de tiempo.
- El asignarles un área académica a la que no están preparados, es otra gran dificultad. En estos casos, además de faltarles un conocimiento adecuado de la materia, presentan una falta de conocimiento pedagógico (Shulman, 1986). Por lo tanto, asignarles materias fuera del campo de su experiencia interrumpe seriamente el proceso de aprendizaje para enseñar.
- La importancia del mentor o de otros colegas de apoyo está bien documentada en la literatura sobre inducción y en la literatura sobre aprendizaje para enseñar (Carter, 1990; Livingston y Borko, 1989).
- El optimismo irrealista que caracteriza a los profesores principiantes, el pensar que la enseñanza era menos difícil que lo que ellos pensaban, les lleva a un «shock con la realidad» (Corcoran, 1981; Veenman, 1984). Los mentores y los que elaboran los programas de inducción deben ser conscientes de esta tendencia entre los profesores principiantes (Weinstein, 1988, 1989).
- El uso de grupos de trabajo proporciona una solución al aislamiento típico de esta profesión (Cirello, Valli y Taylor, 1992). La psicología sugiere que el adulto aprende mejor cuando tienen la oportunidad de interactuar con pares. Es por esto por lo que los programas de inducción necesitan una estructura que favorezca las oportunidades frecuentes de compartir y resolver problemas con otros profesores principiantes que comparten sus mismos problemas y tensiones.
- Para fomentar el proceso de aprendizaje para enseñar se deben dar oportunidades para que el profesor mentor observe a los principiantes, y, a la vez, que los principiantes observen a los mentores en clase. La estructura del centro debe permitir oportunidades para que el profesor principiante observe y evalúe la enseñanza del profesor mentor, y viceversa (Field, 1994).

### 2.3 Estructura de algunos programas de inducción

Para Huling-Austin (1990), el formato característico de los programas de inducción suele variar entre los siguientes tipos:

- Visitas y encuentros de orientación.
- Seminarios sobre currículum y temas de enseñanza efectiva.
- Sesiones de entrenamiento proporcionadas por los profesores mentores u otro personal de apoyo.

- Conferencias acompañadas de una observación de clase.
- Consultas a los profesores experimentados.
- Apoyo de los profesores mentores.
- Oportunidades para observar a otros profesores.
- Tiempo para la reunión y para la conversación entre profesores principiantes.
- Cursos de créditos proporcionados por la Universidad.
- Materiales impresos sobre propuestas de trabajo.

Las características estructurales que deben reunir los programas de inducción, según Huling-Austin (1990), son:

- Los programas de inducción deben ser flexibles, porque los profesores principiantes son individuos con características personales. Por tanto, los programas deben considerar a los profesores como individuos particulares, con aspiraciones personales, que pueden variar drásticamente de persona a persona.
- Los programas de inducción deben apoyarse en un profesor mentor o profesores de apoyo para proporcionar un «feedback» apropiado y ayuda sostenida. La asignación de un profesor de apoyo apropiado es probablemente el elemento más poderoso y efectivo de los programas de inducción, pues proporciona ayuda diaria a los problemas que se elevan cotidianamente.
- Los programas de inducción deben ser adecuadamente planificados con una intención clara a proporcionar algún tipo de asistencia sistemática y sostenida a los profesores principiantes al menos en el primer año de trabajo. Las meras orientaciones, o las evaluaciones sin una asistencia formal, no se consideran programas de inducción.

Para Vonk y Schras (1987), la estructura y contenido de los programas indicados para apoyar el desarrollo profesional de los profesores principiantes debe seguir los siguiente criterios:

- el curso debe ser una combinación del entrenamiento teórico y práctico, por eso no sólo se debe tomar interés por la provisión de materiales curriculares, sino también por el entrenamiento en el uso de estrategias como la microenseñanza, el análisis de la enseñanza por grupos o por pares, etc., para facilitar al profesor el dominio de materiales y métodos para el desarrollo de su clase,
- las actividades de aprendizaje en este período de inducción deben ser seguidas mediante una forma de «coaching», para ayudar a integrar las nuevas habilidades y el conocimiento adquirido. Este "coaching" puede venir propiciado tanto por un agente externo (supervisor), como por un colega,
- el curso debe conectar directamente con los problemas o necesidades que los profesores principiantes experimentan; el contenido del curso debe dirigirse al descubrimiento de las soluciones particulares asociadas a contextos concretos, a partir de un profundo análisis de los problemas que afectan a los profesores principiantes.

En la revisión de la literatura realizada sobre el tema de la iniciación del profesor principiante, encontramos una serie de programas de inducción que retoman en alguna medida los elementos descritos como principios estructurales desarrollados por Huling-Austin (1990) y Vonk y Schras (1987).

Para comenzar a exponer las diferencias estructurales de los distintos programas de inducción encontrados en la literatura, podemos señalar el trabajo de Klug y Salzman (1991), que

establece una diferenciación entre procesos de inducción formal frente a procesos informales. De esta manera los programas de inducción pueden abarcar un rango que va desde programas de inducción muy formalizados, hasta programas llevados a cabo por los mentores con un carácter informal. También pueden variar en términos de si son planteados a través de la Universidad o planteados desde la Escuela, si son estructurados o no estructurados.

Los resultados del estudio de Klug y Salzman (1991), apoya la conclusión de que los programas de inducción estructurados, que incorporan unas metas específicas bien delineadas y oportunidades para una observación formal y un «feedback» adecuado, son vistas por los profesores principiantes más efectivas y ajustadas a sus necesidades. Así, una aproximación formal proporciona más recursos para asistir a los profesores principiantes a trasladar su conocimiento a la práctica, a analizar sus características personales como profesor y a mejorar sus procesos de socialización.

Desde una línea formal y estructurada, encontramos el programa de inducción propuesto por el trabajo de Colbert y Wolff (1992), los cuales elaboran un programa de inducción con el propósito de proporcionar un modelo de apoyo y asistencia sistemática, reduciendo el sentimiento de aislamiento de los profesores principiantes mediante un equipo de planificación cooperativa. El equipo se forma por un conjunto de dos a cuatro profesores principiantes y un profesor a la cabeza, además de un asistente de la administración. Los profesores principiantes que forman el grupo pertenecen al mismo grado o nivel y a la misma materia, y además se intenta que las clases donde imparten la enseñanza estén próximas para que puedan mantener fáciles contactos entre ellos. Las reuniones del equipo se producen de forma semanal, planteando cuestiones sobre planificación cooperativa, resolución de problemas, dirección de clase, etc., en general sobre temas que son acordados de forma compartida por el asesor de la administración y los profesores que componen el grupo. La dirección del grupo es realizada por el asistente o asesor, el cual realiza visitas periódicas a la escuela, mantiene encuentros individuales con los participantes en el grupo, mantiene una comunicación telefónica regular como los participantes, y analiza los diarios y los documentos elaborados por los profesores principiantes.

El profesor que está a la cabeza del grupo debe ser entrenado en métodos de observación de clase y «coaching» para proporcionar la asistencia y el apoyo necesario, sin que se produzca un «feedback» evaluativo. El profesor a la cabeza del grupo, junto con los profesores principiantes, participan en clases especiales que la Universidad diseña para ellos, donde se tratan temas relativos a la dirección de clase, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, etc. Los profesores a la cabeza ayudan a llevar a poner en práctica en la realidad de sus contextos particulares los temas enseñados en la Universidad.

Dentro de los programas de inducción analizados encontramos una línea relativa a la promoción del desarrollo profesional de los profesores principiantes a partir de la estimulación de procesos cognitivos y reflexivos, como son las investigaciones de Reiman y Sprinthall (1993), Marcelo (1996), Howey y Zhimpher (1989) y Schaffer et al. (1992).

Reimab y Sprinthall (1993), abogan por la propuesta de utilizar la teoría e investigación sobre desarrollo cognitivo, a la vez que el desarrollo de unas habilidades y competencias necesarias para una correcta inducción profesional. Tomando como referencia un esquema básico de enseñanza/aprendizaje, establecen una serie de condiciones dibujadas por la psicología cognitiva sobre desarrollo adulto, junto con una propuesta para el desarrollo de habilidades y competencias:

- Las condiciones para el desarrollo adulto son: una experiencia significativa, reflexionar sobre la experiencia, hacer un balance entre la reflexión y la experiencia, apoyo y desafío, y continuidad, y
- Los componentes del entrenamiento para el desarrollo de habilidades son: describir el modelo, ver el modelo/demostrarlo, planificarlo y enseñarlo, adaptarlo y generalizarlo.

De este estudio los autores proporcionan una serie de condiciones necesarias para promover el crecimiento psicológico en los profesores principiantes:

- Situar a los profesores en la comprensión de hechos que están más allá de una situación bien conocida y rutinaria.
- Estimular cuidadosamente y continuamente una reflexión guiada durante la nueva experiencia. Para asegurarse de que la reflexión ocurre, un cuidadoso «feedback» puede proporcionar la ayuda necesaria para garantizar la reflexión sobre la nueva experiencia.

Howey y Zhimpher (1989), al igual que Marcelo (1996), proporcionan un modelo de inducción de profesores principiantes basado en la utilización de los principios básicos de reflexión y los principios básicos de la investigación en la acción colaborativa.

Marcelo (1993, 1994), además de hacer referencia a programas de inducción de profesores principiantes centrados en la escuela y basados en estrategias como el «coaching», elabora una propuesta de programa de inducción centrado en la reflexión, a través de la modalidad formativa de «seminario o grupo de trabajo» (Marcelo 1996). Estos seminarios fomentan situaciones en las que los profesores trabajan junto a otros compañeros en un ambiente poco formal, incrementando las interrelaciones entre profesores, donde se comparten conocimientos y destrezas, y se implican en tareas de resolución de problemas y de planificación de nuevas actividades. Las características estructurales del programa son las siguientes:

- se compone de un número limitado de profesores (de 8 a 15), pertenecientes al mismo nivel de enseñanza,
- el contenido del programa es flexible y suele estar centrado en los problemas de los profesores principiantes, negociando los contenidos a lo largo del desarrollo del programa,
- es práctico y variado en su metodología, incluyendo actividades individuales y grupales,
- propicia la reflexión a partir del análisis de sesiones grabadas en vídeo y análisis de diarios,
- utiliza las tareas realizadas por los profesores principiantes en sus aulas y centros escolares,
- el seminario es dirigido por profesores con amplia experiencia (coordinadores) en el nivel de enseñanza de los profesores principiantes que componen el grupo.

Aunque Marcelo (1996), realiza un interesante y profundo análisis del contenido de las sesiones reflexivas grabadas en audio a lo largo del programa, nos interesa destacar las implicaciones del programa, las cuales son destacadas por el autor como positivas y de gran valor para el desarrollo personal de los profesores principiantes participantes. Pero hay que destacar las reservas que expresa Marcelo (1996), sobre el poder de la reflexión como una estrategia básica de formación y de desarrollo profesional. Marcelo (1996), citando a Day (1993) en su artículo «la reflexión, una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo profesional del profesor», destaca que la reflexión por sí sola no implica un cambio significativo en la práctica profesional del profesor.

Marcelo (1996), considera que: «para que se produzcan cambios, bien a nivel de creencias, bien a nivel de práctica de enseñanza, los profesores necesitan un ambiente de apoyo mutuo y de asesoramiento que les permita afianzar las propuestas de cambio e incorporarlas a su repertorio cognitivo. Este apoyo puede venir propiciado pro el contexto de seminarios de trabajo en el que los profesores analizan su práctica, pero, resulta insuficiente. Para Marcelo (1996:23) «parece imprescindible incorporar en los programas de formación, el compromiso de cambio e innovación de acciones prácticas en las clases, de forma que la reflexión no acabe siendo un discurso verbal, sino que tenga una repercusión práctica».

Las propuestas de Korthagen (1988), Calderhead (1988b) y Anning (1988), dentro del trabajo editado por Calderhead «Aprendizaje profesional del profesor» (1988), recogen de manera expresa la tendencia reflexiva en los procesos de inducción del profesor, avanzando desde la propuesta de Korthagen hasta la propuesta de Anning.

Korthagen (1988), destaca que para evitar las visiones irrealistas que los profesores principiantes presentan en su primer contacto con la enseñanza se les debe ofrecer la oportunidad para

que reflexionen sobre su enseñanza dentro del contexto total en el cual la enseñanza tiene lugar, como un medio para dirigir su propio crecimiento y desarrollo en la profesión de la enseñanza. Su propuesta de programa para la promoción de la reflexión llamado ALACT, se establece a partir del siguiente ciclo reflexivo:

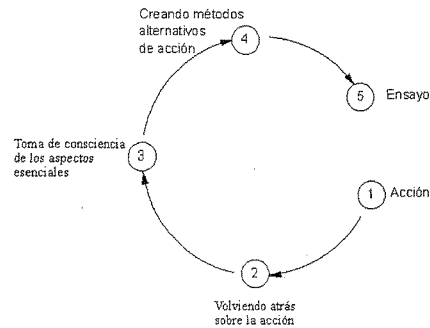


Figura N° 24: Ciclo reflexivo de Korthagen (1988:37).

Los profesores deben aprender a trabajar el ciclo reflexivo sin la ayuda de la supervisión del profesor y sin el «feedback» proporcionado por cualquier tipo de agente externo. Con esta propuesta se evitan los modelos de socialización directivos y la adquisición de modelos establecidos en la práctica de la escuela en que empieza a trabajar.

Calderhead (1988b), nos habla de la importancia de fomentar procesos metacognitivos en los profesores principiantes para producir su desarrollo profesional. Según este autor los profesores principiantes deben poseer un conocimiento base relacionado con el conocimiento de la materia, del currículum, de los materiales, de los métodos de enseñanza, de los niños, etc. Sin embargo, el proceso por el cual este conocimiento base guía la acción en clase está aún casi inarticulado y poco examinado. En la actualidad, se sigue relegando a los estudiantes para profesor y a los profesores principiantes, la responsabilidad de realizar la unión de la teoría con la práctica, la unión entre el conocimiento y la acción, esperando que ocurra cuando el profesor principiante adquiere experiencia en la práctica de la enseñanza.

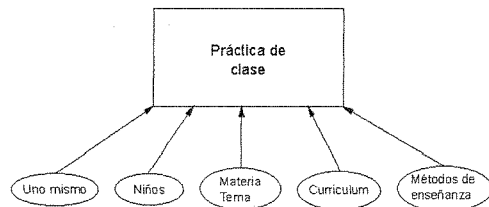


Figura N° 25: Un modelo de conocimiento usado en la enseñanza para la formación inicial del profesor (Calderhead, 1988b:59).

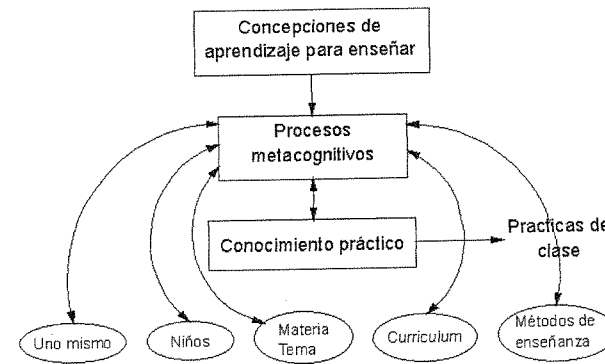


Figura N° 26: Un modelo alternativo de conocimiento usado en la enseñanza para la formación inicial del profesor (Calderhead, 1988b:59).

El modelo de inducción profesional que propone Calderhead (1988b), intenta explicar el proceso de unión entre la teoría y la práctica mediante procesos metacognitivos. Partiendo del reconocimiento de las diferencias entre el conocimiento formal, académico y el conocimiento práctico relacionado con la acción, establece el papel de la metacognición. El término metacognición ha sido desarrollado por Brown (1978), para denominar los procesos de control de la cognición humana, relacionado con los procesos de abstracción, comparación, análisis, y evaluación. Los procesos metacognitivos juegan un papel importante en los procesos de aprender a enseñar, siendo esenciales en los procesos de evaluación personal de la enseñanza para la mejora de la práctica.

Finalmente Annig (1988), considera que el profesor genera la teoría a través de una serie de experiencias acumulativas y de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. En la evaluación de cada uno de los nuevos acontecimientos de enseñanza y aprendizaje, los principios que sustentan las teorías del profesor principiante acerca de la enseñanza son confirmadas, refinadas o modificadas. En la figura N° 27, se nos muestra un modelo de aprendizaje profesional de los profesores principiantes como un complejo proceso cíclico de reflexión, donde se establece un entrecruce continuo entre pensamiento y acción. Desde esta perspectiva la teoría es generada por los profesores en sus procesos reflexivos, olvidando la teoría transmitida a través de circulares o artículos que se guardan en el cajón.

Schaffer et al (1992), proponen un programa de inducción que parte de la premisa de que el profesor es un aprendiz adulto competente, que con la ayuda y guía adecuada es capaz de cambiar su conducta. El programa tiene un desarrollo que abarca un período de dos años, utilizando la supervisión clínica y el desarrollo colaborativo basado en la escuela (Freiberg y Waxman, 1988). Durante el primer año, el programa se basa en sesiones de instrucción de 3 horas a la semana, acompañadas de «feedback» conductual y de apoyo en habilidades tales como organización y dirección de clase, control de disciplina, presentación y explicación, utilización de métodos y estrategias efectivas, etc. Se avanza manteniendo sesiones individualizadas de resolución de problemas concretos y de análisis de diarios de clase relacionados con los temas de estudio, para asistir a los profesores principiantes en las cuestiones particulares que les afectan en la enseñanza que imparten en su clase. Los participantes se encuentran en pequeños grupos donde se guía la discusión, examinando aspectos de los procesos de indagación e investigación implicados en la resolución de problemas.



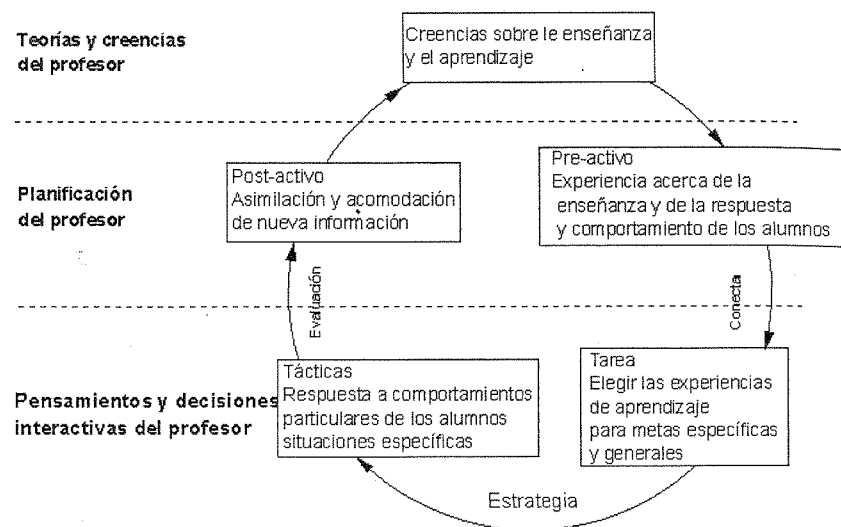


Figura Nº 27: El modelo cíclico de pensamiento del profesor (Amming, 1988:144).

El segundo año pone el énfasis en la búsqueda de modelos instruccionales alternativos más personales y significativos para cada profesor principiante. Se estimula así la toma de decisiones reflexiva para producir un proceso de desarrollo profesional que perdure en el tiempo. En este segundo año los participantes son los encargados de seleccionar los temas del seminario que serán trabajados de forma colaborativa.

Las referencias al establecimiento de una estructura en la iniciación del profesor a la profesión de la enseñanza, que permita una relación estrecha entre las distintas instituciones e individuos implicados en los procesos de inducción es destacada por el programa de inducción que presentan Gómez (1990) y Turner (1994). Gómez (1990) destaca la necesidad de establecer programas de inducción de profesores principiantes basados en una estrecha colaboración entre la Universidad y los profesores principiantes, mediante el establecimiento de proyectos de investigación acción y de indagación colaborativa, conducidos constantemente por el investigador de la Universidad y el profesor en la clase. Esta colaboración es vista como un medio para proporcionar apoyo a los profesores principiantes y como un camino para propiciar el cambio y una mejora en la enseñanza que imparten, lo cual tendrán repercusiones significativas en el resto de la organización escolar.

Turner (1994), destaca la importancia de concretar los programas de inducción a las características concretas y particulares de los centros escolares donde se llevarán a cabo. Por eso este autor aboga por programas confeccionados bajo una visión individualizada del proceso de inducción a la profesión, destacando la necesidad de ajustar el proceso de inducción a los objetivos y

planteamientos que el centro considera para el desarrollo profesional de sus miembros. Para que no existan interferencias ni trabajos suplementarios, el programa de inducción debería conectar con la línea de actuación de la escuela en temas de formación de profesores, y con las necesidades individuales de los profesores principiantes. Es por esto por lo que el programa de inducción debe conectarse con el programa de desarrollo profesional que se lleve a cabo en la escuela, y ser individual, pues cada escuela presenta unas características propias con propuestas de inducción y de desarrollo particulares.

El trabajo de Turner (1994), también proporciona una serie de recomendaciones para mejorar los programas de inducción, recomendaciones relacionadas con aspectos de tipo afectivo y organizativo, destacando:

- el papel central del director en la inducción de los nuevos profesores, pues es el que puede propiciar una actitud favorable dentro de la escuela para los procesos de inducción,
- las relaciones que se creen deben ser de ayuda, claras y flexibles, planteadas a partir de una amplia perspectiva de colaboración,
- la organización de la escuela debe proporcionar tiempo disponible para la inducción, planificada como una actividad más dentro de la vida del centro. Debe existir tiempo para la observación y la reflexión, para el apoyo y el «feedback» que produzca el progreso del profesor principiante.

Finalmente destacamos el trabajo de Odell (1990), el cual no hace referencia a un modelo concreto de formación para profesores principiantes, pero sí proporciona una lista de instrumentos que pueden ser utilizados en los programas de inducción, para reducir el sentimiento de aislamiento e estimular el intercambio y el diálogo sobre la buena enseñanza:

- utilización de mentores que individualicen el programa de inducción a las características personales de cada principiante,
- utilización del estudio de caso y vídeo de las situaciones de enseñanza. El profesor ve la situación y piensa acerca de ellas, considerando, a partir de el diálogo reflexivo sobre él, diferentes enfoques de enseñanza,
- utilización de diarios escritos para inducir a los nuevos profesores en la escuela. El contenido del diario puede ser compartido con los colegas, o realizar una reflexión particular sobre él como una actividad potencial de mejora. La revisión de los diarios puede ayudar al profesor principiante a encontrar modelos ocultos de conducta,
- utilización de correo electrónico o el teléfono para promover la inducción del profesor principiante.

## 2.4 Profesores mentores

### - Definición y Roles del mentor

En el mundo de la educación del profesor, el mentor viene asociado a la figura de un profesor experimentado y entrenado en guiar a los profesores principiantes en el camino de hacerse profesionales de la enseñanza (Kerry y Mayes, 1995; Vonk, 1995; Molina, 1994). Su papel guarda una estrecha relación con ayudar a los profesores principiantes a que consigan establecer una unión entre el conocimiento teórico acerca de la enseñanza y el conocimiento práctico que el profesor construye de forma personal a partir de su experiencia y su práctica (Field y Field, 1994). La teoría y la práctica son considerados dos lados de una misma moneda, así no se valora la teoría si

no puede unirse con la práctica, pero a la vez el profesor principiante necesita basarse en un esquema de referencia teórico que le permita introducirse en una reflexión enriquecedora (Calderhead, 1988b).

El profesor mentor es identificado por Howey y Zimpher (1989) bajo los siguientes criterios:

- demuestra conocimiento y compromiso con la materia que enseña, poseyendo una gran experiencia sobre ella,
- demuestra habilidad para crear entusiasmo por la materia en los estudiantes,
- demuestra un compromiso con intentar llevar a los estudiantes al logro de altas expectativas,
- demuestra habilidad para enseñar a estudiantes con distintos niveles de aprendizaje, y para tratar con alumnos que requieren una atención especial,
- demuestra que los estudiantes a los que enseña consiguen alcanzar niveles altos de comprensión y de ejecución,
- demuestra habilidad para organizar proyectos a partir de su propia iniciativa,
- posee respeto y reconocimiento por parte de sus compañeros de trabajo.

Dentro de esta figura de profesor experimentado y entrenado, encontramos distintos roles, como destaca la investigación de Abell et al (1995) y la investigación de Howey y Zimpher (1989). Para Abell et al (1995), la construcción del rol del mentor está en función de las relaciones que se establecen entre los profesores principiantes y los mentores. Los roles varían según las visiones particulares de la situación asesora por parte del mentor y según las necesidades que demandan los asesorados. Estos autores destacan los siguientes roles (Abell et al, 1995; Howey y Zimpher, 1989):

- El mentor paternal: en este caso el mentor protege al interno de las dificultades, pero, al mismo tiempo, debe enfrentarle a ellas para que aprenda de sus errores. Por tanto trabaja buscando el equilibrio entre la protección y la independencia. El mentor intenta dirigir al interno, o al profesor principiante, hacia esa imagen de buen profesor que el mentor tiene como ideal.

- El mentor clínico: Es el rol de mentor como sistema de apoyo para resolver problemas. Es el que proporciona ayuda día a día en los momentos de crisis. Es un profesor con experiencia en áreas del currículum y la instrucción, que está disponible para ser consultado por los profesores principiantes cuando ellos necesitan asistencia. Un profesor del centro experimentado que nutre con su experiencia el crecimiento y el desarrollo de un grupo de profesores principiantes, mediante una observación sistemática de su instrucción en clase y proporcionando el «feedback» necesario.

- El mentor colega: El mentor adopta una postura de igualdad frente al profesor principiante, posibilitando que entre ellos se puedan intercambiar ideas para reflexionar sobre ellas. El mentor puede a la vez reflexionar sobre sus creencias y prácticas. En esta relación, casi informal, entre el mentor-colega y el profesor principiante, se produce una ayuda escalonada. El mentor adopta el papel de modelar el proceso por el cual el profesor principiante resuelve los problemas de clase cotidianos. El mentor comparte su conocimiento con el profesor principiante, mostrando cómo enseña las lecciones y resuelve los problemas. El profesor principiante posee así un escalonamiento conceptual sobre el cual construir su experiencia como profesor.

- El mentor de la comunidad: Un miembro de la comunidad que, sobre la base de su especialidad, ayuda a los profesores principiantes a desarrollarse profesionalmente y personalmente.

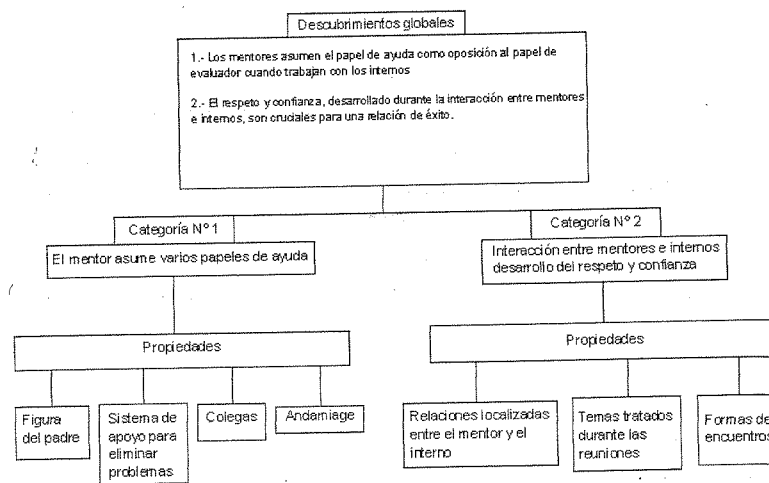


Figura N° 28: Relaciones entre el mentor y el profesor principiante (Abell et al., 1995:179).

Marcelo (1993), haciendo referencia al trabajo de Gray y Gray (1985) nos habla de la evolución que debe seguir las relaciones entre el mentor y el profesor principiante. Partiendo de los distintos roles que puede adoptar el mentor: liderazgo, modelo, instructor, demostrador, motivador, supervisor, consejero, estilo indirecto, destaca que al comienzo del proceso de asesoramiento, la responsabilidad para dirigir y conducir el proceso recae sobre el mentor; conforme avanza el período de inducción, el profesor principiante podrá ir adoptando mayor participación en la toma de decisiones.

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
El profesor posee una autoridad y control incuestionable sobre las actividades y conductas; el ambiente es autocrático; los alumnos siguen las reglas establecidas por el profesor.	El profesor tiene la mayoría del control en clase donde el ambiente es básicamente autocrático; los alumnos siguen las reglas del profesor.	El profesor es principalmente el que relaciona a los alumnos con el contenido en un ambiente parcialmente democrático; los alumnos toman algunas decisiones en relación a la dirección del aprendizaje y establecen algunas reglas en clase.	El profesor es principalmente un facilitador, que proporciona guía y estructura, en un ambiente democrático; los alumnos toman muchas decisiones relacionadas con la dirección de su propio aprendizaje.	El profesor es un facilitador/ mentor, que proporciona una progresiva y activa estructuración y dirección, en un ambiente democrático; los alumnos son responsables de atender a sus propias necesidades y formular sus metas grupales e individuales.

Cuadro N° 22: Niveles de desarrollo de comprensión pedagógica adaptado de Marcelo (1996:8), citando a Lawrence (1992).

Las condiciones que influyen y determinan el proceso de mentorización son destacadas por Wildman, Magliaro, Niles y Niles (1992), enumerando los siguientes factores:

- Factores contextuales: las características del ambiente de trabajo en la escuela influye en el éxito de las relaciones de ayuda y de mentorización: a) tiempo para realizar reuniones, b) proximidad espacial entre los profesores principiantes y el mentor, y c) emparejamiento entre el área de contenido que trabaja el mentor y la que trabajan los profesores principiantes (Odell, 1990).
  - Características del mentor: responsabilidad, personalidad y estabilidad emocional. Dentro de estas grandes características se hace referencia a:
    - deseo de ser mentor,
    - sensibilidad,
    - saber prestar ayuda sin ser autoritario,
    - estar emocionalmente comprometido con los principiantes,
    - ser astuto, conocer lo que debe hacer y saber decirlo en el momento justo,
    - ser diplomático,
    - ser amable,
    - ser hábil para anticipar problemas,
    - ser estimulador,
    - ser cuidadoso en mantener los problemas de los principiantes confidencialmente,
    - ser entusiasta de la innovación y la mejora de la enseñanza.
  - Las características de los principiantes. Las características de los principiantes también influyen en la relación de mentorización. La principal característica que identifica a los profesores principiantes es la de que encuentran todo nuevo, la escuela, la instrucción, la clase. Los principiantes son poco conscientes de la cultura de la escuela, de las normas y las expectativas. Deben aprender las expectativas sociales y las convenciones que guían las operaciones de la escuela de forma diaria y las interacciones entre los administradores, los colegas, los padres y los estudiantes. Los principiantes generalmente no están abiertos a admitir que su trabajo es un complejo problema a resolver, que requiere ayuda y reflexión sobre él.
- Así, el tomar conciencia de que él es un principiante que debe esforzarse por comenzar a ser un profesional, son elementos clave para propiciar una buena relación con el profesor mentor. Sin embargo, en algunos casos aunque el profesor principiante sea consciente de su necesaria formación como profesional, no acepta la ayuda del mentor. Tellez (1992), descubre que los profesores principiantes prefieren relatar sus problemas y contar sus acontecimientos a otras personas distintas que los mentores; buscan ayuda de sus familiares y amigos más que de los mentores, pues consideran a los mentores sujetos dedicados a enjuiciar su actuación. Así, las interacciones entre el mentor y el interno pueden variar en distintos aspectos (Abell et al, 1995):
- Proximidad del mentor y el interno: Como primer paso el interno y el mentor deben construir su relación en el mismo escenario, si fuese posible en la misma clase. Si no es posible debe existir una cierta proximidad y el intercambio debe ser frecuente y accesible. La proximidad fomenta mayor interacción personal y una conversación que ayuda al interno a una relación más colegial.
  - Frecuencia y forma de los encuentros: entre el mentor y el profesor principiante se debe decidir con qué frecuencia serán sus encuentros para discutir los problemas. Se indica que esta relación debería ser diaria e informal, a la vez que realizada con una estructura más formal una vez a la semana. Los encuentros deben ser flexibles, generalmente iniciados por los profesores principiantes.

- Temas discutidos durante los encuentros: se deben discutir temas sin riesgos al rechazo y la valoración, o una repercusión posterior. Se deben discutir los temas que realmente preocupen a los profesores principiantes.

#### - Formación del mentor

Al considerar el tipo de formación que deben recibir los profesores mentores, hay que hacer referencia a distintas formas de concebir al mentor: a) un mentor especialmente dedicado a la transmisión de información y contenidos que serán asimilados por los profesores principiantes, b) un mentor que está especialmente preocupado con la mejora profesional del profesor principiante para conseguir en el menor tiempo posible unos resultados efectivos, y c) un mentor que promueve el desarrollo profesional y personal de los profesores principiantes.

Haciendo referencia al primer tipo de formación podemos destacar el trabajo de Odell (1986), que propone a un profesor mentor como transmisor de información y contenido que debe ser asimilado por los profesores principiantes. Los elementos clave en los que debe ser formado el profesor mentor para Odell (1986) son los siguientes:

- dar información relacionada con procedimientos, guías, o expectativas del distrito escolar,
- localizar y proporcionar materiales y otros recursos para ser utilizados por los profesores principiantes,
- dar información acerca de estrategias y procesos instruccionales, y
- dar guía e ideas relacionadas con la disciplina o el horario, la planificación y organización de un día escolar.

Respecto al segundo tipo de mentor, dedicado a desarrollar conductas efectivas en los profesores principiantes Odell (1987), concreta la propuesta de formación de los profesores mentores indicando que el contenido del entrenamiento del mentor debería de ser sacado de la literatura sobre desarrollo del profesor, necesidades del profesor, enseñanza efectiva, supervisión, inducción y desarrollo profesional adulto. Desde esta línea en la que se intenta conseguir que el profesor principiante mejore sus habilidades y competencias para conseguir producir una conducta más efectiva en clase, Gordon (1987), considera que el mentor debe ser formado en los siguientes temas:

- Dirección efectiva de clase, investigación y modelos alternativos de dirección de clase.
- Instrucción efectiva, conocimiento base, investigación sobre escuela efectiva, teorías y modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje.
- Desarrollo y aprendizaje adulto.
- Sistemas de observación.
- Habilidades de diagnóstico.

Desde la perspectiva de formar a los profesores mentores para producir en los profesores principiantes un desarrollo personal y profesional, encontramos la propuesta de Huling-Austin (1992), considerando que los mentores deben ser preparados y entrenados, en varios aspectos:

- Teoría de esquemas: la investigación sobre aprendizaje para enseñar se focaliza en cómo los expertos resuelven problemas, y cómo los profesores expertos realizan la enseñanza frente a la actuación de los profesores principiantes. Debido a que la enseñanza es concebida como una

habilidad cognitiva compleja (Borko y Livingstong, 1989, Leinhardt y Geeno, 1986), los mentores deberían ser estimulados a explicar la organización de su pensamiento en más detalle para que los principiantes los pudieran comparar con sus esquemas, comprobando cómo los suyos son más limitados y reducidos (Moral, 1994).

- Utilización de «estudios de caso» como un armazón para la discusión acerca de la enseñanza: Carter (1988) y Marcelo y otros (1991) creen que el «estudio de casos» es un buen camino para trabajar con los profesores principiantes en el proceso de resolver complejos problemas de enseñanza, y modelar paso a paso como los expertos resuelven los problemas.

Sánchez Moreno (1994), nos habla de la utilización de la supervisión clínica como estrategia para la formación de profesores mentores. Debido a que los profesores mentores deben de poseer las destrezas y habilidades necesarias para facilitar los procesos de asesoramiento de los profesores principiantes e impulsar su desarrollo profesional, esta autora considera que deben ser formados a través de la reflexión sobre la práctica, el trabajo cooperativo y compartido entre colegas, y en la supervisión clínica como estrategia de desarrollo profesional que potencia los procesos de reflexión y cooperación.

Debido a la enorme importancia dada a las relaciones que se establecen entre el profesor mentor y los profesores principiantes a partir de conversaciones más o menos informales, Huling-Austin y Murphy (1987), destacan que los profesores mentores deberían ser entrenados en temas relacionados con la forma de hablar y de escuchar, con todo lo que propicia el establecimiento de un ambiente propicio para producir una charla relajada y reflexiva. Las características que se destacan dentro de este ámbito incluyen: tener habilidad para el trato con los adultos, ser sensibles y responsables ante las ideas de los otros, ser receptivos ante las informaciones que provienen de los principiantes y tener capacidad para la empatía (Odell, 1987).

El profesor mentor, debe además ser entrenado en trabajar de forma colaborativa con los profesores principiantes (Hargreaves, 1994). El mentor debe trabajar colaborativamente con los principiantes, pues no sólo debe proporcionar apoyo y guía, sino que además debe trabajar en la construcción de una responsabilidad compartida entre todos los colegas de la escuela. Hargreaves (1994), nos habla que se deja de concebir el proceso de formación de los profesores como una acumulación de cursos teóricos para transformarse en un verdadero proceso de desarrollo profesional, desde una visión más holística que concibe la formación como un proceso de desarrollo a lo largo del tiempo. Como sugiere Klich (1990), el tradicional concepto de formación en servicio está desapareciendo, y se está enriqueciendo del vocabulario y los conceptos en torno al desarrollo profesional. Por eso surge un planteamiento de formación basado en la premisa de que los profesores son aprendices constantes que deben ser formados dentro de su contexto de trabajo, mediante la conexión de los planes de actuación del centro con los planes de desarrollo profesional.

#### - El dilema entre la promoción de conductas efectivas o la promoción de procesos reflexivos

La investigación tradicional sobre el papel del profesor mentor nos indica que éste ha estado dedicado a promover en los profesores lo que ellos concebían como «una buena enseñanza». Esta concepción del rol del mentor está enraizada en el paradigma proceso-producto y en la búsqueda de desarrollar competencias genéricas en los profesores principiantes, referidas al desarrollo de habilidades instruccionales y habilidades de dirección (Ralph, 1994). De aquí surgen una lista de criterios estandarizados que deben llevarse a cabo en el proceso de aprendizaje. En contra de esta

alternativa surge un paradigma de investigación más etnográfico, basado en el poder de la reflexión y la colaboración (Calderhead, 1988, Hargreaves, 1996).

Esto lleva a plantear lo que se ha llamado la «guerra de paradigmas» (Gage, 1989; Oberle, 1991), para diferenciar la visión competitiva entre el enfoque positivista, conductual y cuantitativo frente al interpretativo, cualitativo, y constructivista. Las críticas realizadas al paradigma proceso-producto hacen una referencia especial a las cuestiones relativas a la visión trivializada que recoge esta aproximación positivista de lo que es el proceso complejo que supone enseñar. Pero ahora se entiende, como señalan Cochran-Smith y Lytle (1990), que el profesor, en vez de asimilar y ejecutar un conocimiento determinado, procesa este conocimiento a través de su conocimiento y práctica profesional (Fenstermacher, 1986).

Borich (1992), trabajando sobre la investigación relativa a la efectividad del profesor, reconoce que la investigación y la práctica indican que la «buena enseñanza» es algo más que el dominio de conductas determinadas; es una orquestación, integración y conexión del conocimiento y la habilidad de acuerdo a una serie de variables contextuales. Los resultados obtenidos de la investigación efectiva no deben ser trasladados en prescripciones rígidas, sino más bien deben ser usados dentro de un formato de toma de decisiones que dispone al profesor a examinar conceptos críticamente y adaptarlos a contextos particulares.

Brandt (1992), considera que la investigación sobre enseñanza efectiva es interesante en el momento que muestra que existen una serie de habilidades genéricas que son útiles. Pero como ocurre en medicina, las habilidades básicas son necesarias pero no son suficientes, para conseguir la consistencia y la efectividad. Shulman (1996a), enfatiza que la investigación sobre enseñanza efectiva debe ser suplementada con una indagación narrativa, generada a través de estudios de caso y de investigación en la acción. La investigación sobre la enseñanza no puede realizarse mecánicamente, sino que necesita una guía para una toma de decisiones profesional y un análisis de categorías, que los profesores deben interpretar como proposiciones bajo sus propias circunstancias.

Es por esto, por lo que a los profesores principiantes se les debe disponer a indagar, cuestionar, establecer conexiones entre la teoría y la práctica, enfatizando más la deliberación que la enseñanza de trucos. Frente a la concepción tradicional de la investigación sobre enseñanza efectiva, ahora se plantea y se acentúa el interés en el juicio profesional del profesor hecho en su práctica diaria y en su rutina diaria de clase, como el resultado del conocimiento práctico que es construido desde una variedad de esquemas conceptuales que sirven para comprender el pasado, el presente y el futuro (Prawat, 1992; Darling-Hammond y McLaughling, 1996).

De aquí se concluye que el proceso supervisor típico es superficial, mecánico e inefectivo para engendrar un crecimiento profesional entre los participantes. El esquema tradicional que sigue el guión de: una pre-conferencia entre el supervisor y el supervisado, una observación por el supervisor usando instrumentos derivados de la investigación sobre enseñanza efectiva, y una post-conferencia en la que el supervisado escucha lo que el supervisor observa de sus debilidades y potencialidades, debe ser modificado (Fullan, 1996; Miller y Silvernail, 1993). Frente a estas formas tradicionales de inducción se propone reconceptualizar la supervisión de la enseñanza como un proceso colaborativo y promotor del desarrollo profesional, en el que todos los participantes ayudan y son ayudados a desarrollarse profesionalmente (Field y Field, 1994).

Se destaca además la importancia de tener en cuenta que aprender a enseñar requiere desarrollar una habilidad cognitiva compleja (Leinhardt y Greeno, 1996; Kerry y Mayes, 1995), fundamentada en la adquisición de un conocimiento base y la aplicación de ese conocimiento a la práctica. En contra de la educación tradicional, ahora se requiere una toma de consciencia de la unión de la teoría con la práctica, y una comprensión así como un proceso heurístico y explícito en

la resolución de problemas, requiriéndose un ciclo en la habilidad de la enseñanza: planificar, enseñar, reflexionar (Vonk, 1995). El mentor debe facilitar ese ciclo reflexivo, pero teniendo en cuenta que el profesor principiante no tiene una habilidad natural para reflexionar. El profesor principiante está falto de conocimiento y experiencia y necesita un esquema de referencia para reflexionar. El principiante necesita ayuda para reflexionar «en y sobre» la acción, debido a que los primeros contactos con la enseñanza son confusos y le falta tiempo para estructurar su experiencia. De aquí que el mentor deba ayudar a reestructurar las experiencias, y a reconstruir los acontecimientos para encontrar explicación al curso vertiginoso de acontecimientos que se suceden en clase, evaluando la efectividad de sus acciones y planteando la posibilidad de conductas alternativas (Korthagen, 1988).

La transferencia de lo aprendido de forma teórica a la práctica es difícil, por tanto, el mentor debe facilitar este proceso de transferencia y olvidarse de adoptar el rol de controlador y evaluador del grado de transferencia de aprendizaje para producir una enseñanza efectiva en clase. Los mentores ya no son considerados meros supervisores, la tarea de evaluar la actuación de los principiantes no debe recaer en ellos, sino en los propios profesores principiantes que deben realizar tareas de propia valoración personal de su actuación. Si se quiere formar a profesionales poderosos con autonomía en su actuación, no se deben plantear evaluaciones olvidando que los profesores principiantes poseen una opinión personal sobre su propia actuación (Ralph, 1995).

## BIBLIOGRAFÍA

- Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McInerney, W.D. y O'Brien, D.G. (1995). «Somebody to count on»: Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. **Teaching and Teacher Education**, **11** (2), 173-188.
- Alexander, D., Muir, D. y Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. **Teaching and Teacher Education**, **8** (1), 59-68.
- Anning, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' Professional Learning**. London: The Falmer Press, 128-145.
- Bennett, N. (1993). Knowledge base for learning to teach. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), **Learning to teach**. London: Routledge, 1-17.
- Bents, M. y Bents, R. (1990). **Perceptions of good teaching among novice, advanced beginner and expert teachers**. Boston: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. **Interchange**, **17** (2), 10-19.
- Berliner, D. C. (1986a). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación en la enseñanza. En L. M. Villar Angulo (Ed.), **Pensamiento del Profesor y Toma de Decisiones**. Universidad de Sevilla.
- Berliner, D. C. (1986b). The expert teacher. **Educational Leadership**, **44** (2).
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. En J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell Education, 60-83.
- Berliner, D.C. (1989). **Expert knowledge in the pedagogical domain**. New Orleans: Paper presented at the meeting of the American Psychological Association.
- Berliner, D., y Carter, K. (1986). **Differences in processing classroom information by expert and novice teachers**. Leuven, Belgium: Paper presented at the meetings of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT).
- Bolam, R. (1987). Induction of beginning teachers. En M.J. Dunkin (Ed.), **International encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon, 745-757.
- Borich, G. (1992). **Effective teaching methods**. New York: Merrill.
- Borko, H. y Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. **American Educational Research Journal**, **26** (4), 437-498.
- Borko, H. y Shavelson, R. (1990). Teacher decision making. En B. Jones y L. Idol (Eds.), **Dimensions of thinking and cognitive instruction**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brándt, R. (1992). On research on teaching: A conversation with Lee Shulman. **Educational Leadership**, **47** (7), 14-19.
- Brighouse, T. (1995). Teachers' professional development: a British innovation. **Journal of Education for Teaching**, **21** (1), 69-73.
- Britzman, D.P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher. Biography and social structure in teacher education. **Harvard Educational Review**, **56**, 442-456.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem to metacognition. En R. Glaser (Ed.), **Advances in instructional psychology**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bullough, R.V. (1987). Planning and the first year of teaching. **Journal of Education for teaching**, **13** (3), 231-250.
- Bullough, R.V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. **The Journal of Teacher Education**, **42** (1), 121-140.
- Bullough, R.V. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors, and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, **8** (3), 239-252.
- Bullough, R.V. y Baughman, K. (1995). Changing contexts and expertise in teaching: First-year teacher after seven years. **Teaching and Teacher Education**, **11** (5), 461-477.
- Bullough, R.V., Knowle, J.G. y Crow, N.A. (1992). **Emerging as a teacher**. New York: Routledge.
- Calderhead, J. (1981). A Psychological approach to research on teachers' classroom decision making. **British Educational Research Journal**, **7**, 51-57.
- Calderhead, J. (1983). **Research into teachers' and student teachers' cognitions: Exploring the nature of classroom practice**. Montreal: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Calderhead, J. (1987). **Cognition and metacognition in teachers' professional development**. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Calderhead, J. (1988). **Teachers' Professional Learning**. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1988b). The development of knowledge structures in learning to teach. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' Professional Learning**. London: The Falmer Press, 51-64.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, **5** (1), 43-51.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. (1997). **Understanding teacher education**. London: Falmer Press.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 291-310.

- Carter, K. y Gonzalez, L. (1993). Beginning teachers' knowledge of classroom events. **Journal of Teacher Education**, 44 (3), 223-233.
- Carter, K, Sabers, D, Cushing, K., Pinnegar, S. y Berliner, D. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. **Teaching and Teacher Education**, 3 (2), 147-157.
- Clark, C. M., y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Witrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching, (Third Edition)**. New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: Issues that divide. **Educational Researcher**, 19 (2), 2-11.
- Colbert, J.A. y Wolff, D.E. (1992). Surviving in urban schools: A collaborative model for a beginning teacher support system. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), 193-199.
- Connelly, F.M. y Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. En E. Eisner (Ed.), **Learning the ways of knowing. The 1985 yearbook of the natural society for the study of education**. Chicago: The University of Chicago Press. 174-198.
- Cooke, B.L. y Pang, K.C. (1991). Recent research on beginning teachers: Studies of trained and untrained novices. **Teaching and Teacher Education**, 7 (1), 93-110.
- Copeland, W.D. et al. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. **Teaching and Teacher Education**, 9 (4) 347-359.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. **Journal of Teacher Education**, 32 (3), 19-23.
- Chase, W. G., y Simon, H. A. (1973). Perception in chess. **Cognitive Psychology**, 4, 55-81.
- Chi, M. T., H., y Glaser, R. (1984). Problem-solving ability. En R. J. Sternberg (Ed.), **Human abilities an information-processing approach**. New York: W.H. Freeman and Company, 227-250.
- Cirello, M.J., Valli, L. y Taylor, N.E. (1992). Problem solving is not enough: Reflective teacher education at the Catholic University of America. En L. Valli (Ed.), **Reflective teacher education**. New York: State University of New York Press, 99-115.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M.W. (1996). Policies that support professional development in an era of Reform. En M.W. McLaughlin y I. Oberman, (Eds.), **Teacher learning. New policies, New practices**. New York: Teachers College Press, 202-218.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. **British Educational Research Journal**, 19 (1), 83-93.
- Elbaz, F. (1983). **Teacher thinking: A study of practical knowledge**. London and Canberra: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Ed.), **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**, Alcoy: Marfil.
- Elliott, J. (1993). Are performance indicators educational quality indicators?. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing Teacher Education**. London: The Falmer Press.
- Esteve, J.M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 58-63.
- Feiman-Nemser, S. y Parker, M.B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach. **Journal of Teacher Education**, 41 (3), 32-43.
- Fenstermacher, G.D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. En M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 37-49.
- Field, B. (1994). The skills and competencies of beginning teachers. En B. Field y T. Field (Eds.), **Teachers as mentors: A practical guide**. London: The Falmer Press, 1-8.

- Field, B. y Field, T. (1994). **Teachers as mentors: A practical guide**. London: The Falmer Press.
- Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. En C.T. Fosnot (Ed.), **Constructivism. Theory, perspectives and practice**. New York: Teacher College Press, 8-34.
- Freiberg, H. y Waxman, H. (1988). Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom instruction. **Teacher Education**, 32 (4), 8-14.
- Fullan, M.G. (1996). **The new meaning of educational change**. London: Cassell.
- Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath. **Educational Researcher**, 18 (7), 4-10.
- Gomez, M.L. (1990). Reflections on research for teaching: collaborative inquiry with a novice teacher. **Journal of Education for Teaching**, 16 (1), 45-56.
- Goodlad, J., Soder, R. y Sirotnik, K. (1990). **The moral dimensions of teaching**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodman, J. (1987). Factors in becoming a proactive elementary school teacher: A preliminary study of selected novices. **Journal of Education for Teaching**, 13, 207-229.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. **Teaching and Teacher Education**, 4, 121-134.
- Gordon, S.P. (1987). **Assisting the entry-year teacher: A leadership resource**. Columbus OH: Department of Education. Inservice Education.
- Gray, W. y Gray, M. (1985). Synthesis of Research on mentoring beginning teachers. **Educational Leadership**, 43 (3), 37-43.
- Griffin, G.A. (1985). Teacher induction: research issues. **Journal of Teacher education**, 36 (1), 42-46.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. **Teaching and Teacher Education**, 10 (4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. **American Educational Research Journal**, 26, 160-190.
- Houston, W.B. y Felder, B.D. (1982). Breaking horses not teachers. **Phi Delta Kappa**, 63, 457-460.
- Howey, K.R. y Zimpher, N.L. (1989). Preservice teacher educators' role in programs for beginning teachers. **The Elementary School Journal**, 89 (4), 451-470.
- Huling-Austing, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 535-548.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), 173-180.
- Huling-Austin, L y Murphy, S.C. (1987). **Assessing the impact of teacher induction programs: Implications for program development**. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Jackson, P. W. (1968). **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jitendra, A.K. y Kameenui, E.J. (1996). Experts' and novices' error patterns in solving part-whole mathematical word problems. **The Journal of Educational Research**, 90 (1), 42-51.
- Johnson, N.A., Ratsoy, E.W., Holdaway, E.A. y Friesen, D. (1993). The induction of teachers: A major internship program. **Journal of Teacher Education**, 44 (4), 296-304.
- Johnston, K. (1988). Changing teachers' conceptions of teaching and learning. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning**. London: The Falmer Press, 169-196.

- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, 62 (2), 129-169.
- Kerry, T. y Mayes, S. (1995). **An essay-review of issues on mentoring**. London: Routledge.
- Kestner, J.L. (1994). New teacher induction: Findings of the research and implications for minority groups. **Journal of Teacher Education**, 45 (1), 39-45
- Klich, Z. (1990). Inservice education. **Towards collaboration in teachers' professional learning**. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Klug, B.J. y Salzman, S.A. (1991). Formal induction vs. informal mentoring: Comparative effects and outcomes. **Teaching and Teacher Education**, 7 (3), 241-251.
- Knowles, J.G. y Chavez, A. (1989). **Preservice and beginning teachers' classroom practices: Models for understanding the role of biography in teaching and implications for teacher education**. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Koetsier, C.P. y Wubbels, J.T. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. **Journal of Education for Teaching**, 21 (3), 333-345.
- Korthagen, F.A. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' Professional Learning**. London: The Falmer Press, 35-50.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. **Teaching and Teacher Education**, 10 (1), 15-27.
- Lacey, C. (1995). Professional socialization of teachers. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 616-620.
- Lampert, M. y Clark, C. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. **Educational Researcher**. June-July, 21-23.
- Lavelly, C., Berge, N., Bullock, D., Follman, J. y Kromrey, J. (1987). **Expertise in teaching: Expert pedagogues**, Institute for Instructional Research and Practice. University of South Florida.
- Lawson, H.A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), 163-172.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning**. London: The Falmer Press, 146-169.
- Leinhardt, G. (1989). Math lessons: a contrast of novice and expert competence. **Journal of research in Mathematics Education**, 20 (1), 52-75.
- Leinhardt, G., y Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. **Journal of Educational Psychology**, 78 (2), 75-95.
- Little, J.W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.), **Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts**. New York: Teachers College Press, 137-164.
- Littleton, P. y Littleton, M. (1988). Induction programs for beginning teachers. **Clearing House**, 62, 36-38.
- Lortie, D.C. (1975). **Schoolteacher**. Chicago: University of Chicago press.
- Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Enseñanza**, 46, 61-79.
- Marcelo García, C. (1991). Dimensiones ambientales en clase de profesores principiantes, según el C.U.C.E.I. **Enseñanza**, 8, 19-33.
- Marcelo García, C. (1993). El primer año de enseñanza, análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de Educación**, 300, 225-277.
- Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.

- Marcelo García, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. **Bordón**, 48 (1), 5-25.
- Marcelo, C. y otros (1991). **El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Mayor Ruiz, C. (1996). Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios. **Bordón**, 48 (1), 27-51.
- McDiarmid, G.W., Ball, D.L., y Anderson, C.W. (1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. En M. C. Reynolds (Ed.), **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: pergamon, 193-205.
- Miller, F. y Silvernail, D.L. (1993). Wells Junior High School: Evolution of a professional development school. En L. Darling-Hammond (Ed.), **Professional development schools**. New York: Teachers College Press.
- Molina, E. (1994). La formación de profesores principiantes. **Enseñanza**, 88-107.
- Moral Santaella, C. (1990). **Análisis de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura**. Granada: Tesis Doctoral Inédita.
- Moral Santaella, C. (1993). Diferencias en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura. **Bordón**, 45 (2), 229-237.
- Moral Santaella, C. (1994). **Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura**. Granada: FORCE, Adhara.
- Moral Santaella, C. (1995). Información. En L.M. Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao: Mensajero, 173-199.
- Morine-Dersheimer, G. (1991). Learning to think like a teacher. **Teaching and Teacher education**, 7 (2), 159-168.
- Needels, M.C. (1991). Comparison of student, first-year, and experienced teachers' interpretations of a first-grade lesson. **Teaching and teacher education**, 7 (3), 269-278.
- Oberle, K. (1991). paradigm wars: Who's fighting: who's winning?. **The Alberta Journal of Educational Research**, 37, 87-97.
- Odell, S.J. (1986). Induction support of new teachers: A functional approach. **Journal of Teacher Education**, 37 (1), 26-29.
- Odell, S.J. (1987). Teacher induction: Rationale and issues. En D. Brooks (Ed.), **Teacher induction: A new beginning**. Boston VA: Associations of Teachers Educators, 69-80.
- Odell, S.J. (1990). Teacher induction: A collaborative program that works. **Journal of Staff Development**, 11 (4), 12-16.
- Olson, M.R. y Osborne, J.W. (1991). Learning to teach: The first year. **Teaching and Teacher Education**, 7 (4), 331-343.
- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. **American Journal of Education**, 100 (3), 354-395.
- Ralph, E.G. (1994). Enhancing the supervision of beginning teachers: A canadian initiative. **Teaching and Teacher education**, 10 (2), 185-203.
- Ralph, E.G. (1995). Are self-assessments accurate?. Evaluating novices' teaching via triangulation. **Research in Education**, 53, 41-51.
- Reiman, A.J. y Thies-Sprinthall, L. (1993). Promoting the development of mentor teachers: Theory and research programs using guided reflection. **Journal of Research and Development in Education**, 26 (3), 179-185.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching?. A review of the literature. **Review of Educational Research**, 62 (1), 1-35.

- Rich, Y. (1993). Stability and change in teacher expertise. *Teaching and Teacher Education*, **9** (2), 137-146.
- Roehler, L. R., Duffy, G.G., Conley, M., Herrmann, B.A., Johnson, J., y Michelsen, S. (1987). **Exploring preservice teachers' knowledge structures**. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Russell, T. (1988). From pre-service teacher education to first year of teaching: A study of theory and practice. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press.
- Rust, F. O'C. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, **10** (2), 205-217.
- Sánchez Moreno, M. (1994). la supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores: una aplicación práctica. *Innovación Educativa*, **3**, 79-103.
- Scardamalia M. y Bereiter, C. (1989). Conceptions of teaching and approaches to core problems. En M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press, 37-45.
- Schaffer, E., Stringfield, S. y Wolfe, D. (1992). An innovative beginning teacher induction program: A two-year analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, **43** (3), 181-192.
- Schempp, P.G., Sparkes, A.C. y Templin, T.J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, **30** (3), 447-472.
- Showers, B., Joyce, B. y Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state of the art analysis. *Educational Leadership*, **45** (3), 77-87.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, **25** (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillan, 3-36.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, **57** (1), 1-22.
- Strahan, D. B. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction. An analysis of semantic ordered trees. *Teaching and Teacher Education*, **5** (1), 53-67.
- Talbert, J.E. (1993). Constructing a schoolwide professional community. The negotiated order of a performing arts school. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.). *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: teachers College Press, 164-184.
- Tann, S. (1993). Eliciting student teachers' personal theories. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 53-69
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: help-seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, **43** (83), 214-221.
- Tickle, L. (1993). The first year of teaching as a learning experience. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally*. London. Routledge, 79-92.
- Turner, M. (1994). The management of the induction of newly qualified teachers in primary schools. *Journal of Education for Teaching*, **20** (3), 325-341.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, **54**, 143-178.

- Vonk, J.H. (1993). Mentoring beginning teachers: mentor knowledge and skills. *Mentoring*, **1** (1), 31-41.
- Vonk, J.H. (1995). Mentoring student and beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, **11** (5), 531-537.
- Vonk, J.H. y Schras, G.A. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, **10** (1), 95-110.
- Wade, R. C. (1994). Teacher education students' views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, **10** (2), 231-243.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher education*, **4**, 31-40.
- Weinstein, C. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, **40** (2), 44-51.
- Westerman, D. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, **42** (4), 292-305.
- Wildman, T.M., Magliaro, S.G., Niles, R.A. y Niles, J.A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, **43** (3), 205-213.
- Winitzky, N., Kauchak, D. y Kelly, M. (1994). Measuring teachers' structural knowledge. *Teaching and Teacher Education*, **10** (2), 125-139.
- Zeichner, K.M. (1983). Individual and institutional factors related to the socialization of beginning teachers. En G. Griffin y H. Hukill (Ed.), *First year of teaching: What are the pertinent issues*. Austin, TX: University of Texas and Austin, 1-59.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez, (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press, 199-214.
- Zeichner, K.M. (1993). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, **52**, 95-123.
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher socialization. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 329-348.
- Zumwalt, K. (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. En M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon, 173-184.



## **CAPITULO V**

### **DESARROLLO PROFESIONAL**

## CAPITULO V: DESARROLLO PROFESIONAL

### 1. CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL

- 1.1 - Crecimiento personal.
- 1.2 - Cambio social.
- 1.3 - Mejora profesional.
- 1.4 - Desarrollo institucional.

### 2. TEORÍAS DETERMINANTES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR

- 2.1 - Teorías sobre etapas de desarrollo cognitivo de los profesores.
- 2.2 - Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores.
- 2.3 - Teorías sobre desarrollo motivacional.

### 3. PROCESOS DE PENSAMIENTO EN EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

- 3.1 - Componentes de la competencia para la enseñanza.
- 3.2 - Funcionamiento de la estructura cognitiva del profesor.
- 3.3 - Realización de la enseñanza.

### 4. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

- 4.1 - Desarrollo profesional autónomo.
- 4.2 - Desarrollo profesional basado en la reflexión.
- 4.3 - El apoyo profesional mutuo («coaching») y la supervisión clínica.
- 4.4 - El desarrollo profesional a través de proyectos de innovación curricular.
- 4.5 - Desarrollo profesional centrado en la escuela.
- 4.6 - Desarrollo profesional a través de cursos de formación.
- 4.7 - Desarrollo profesional a través de la investigación.

### 5. ESTRUCTURAS QUE APOYAN EL DESARROLLO PROFESIONAL

- 5.1 - Comunidades favorecedoras de la comunicación.
- 5.2 - Liderazgo.
- 5.3 - Organización del tiempo.

- 5.4 - Asesoramiento a centros escolares.
- 5.5 - Los centros de profesores.

### 6. PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL

- 6.1 - Niveles de planificación.
- 6.2 - Objetivos de la planificación, seguimiento y evaluación.
- 6.3 - Modelo planificación/evaluación.
- 6.4 - Métodos y estrategias de seguimiento y evaluación.
- 6.5 - Agentes que llevan a cabo la evaluación.
- 6.6 - Implicaciones de la planificación/evaluación del desarrollo profesional.

## 1. CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL

La formación de los profesores en ejercicio ha sido el tipo de formación más investigado en nuestro contexto, como hemos comprobado en la revisión de literatura realizada sobre los distintos ámbitos de formación (inicial, inducción, formación en ejercicio). Quizás, la intensificación de trabajos realizados sobre el campo de la formación de los profesores en ejercicio ha sido provocada por la necesidad de implantación de la LOGSE que lleva asociada la necesidad de difundir nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje propugnados por la Reforma (Marcelo, 1994). Kremer-Hayon (1991), comparte esta opinión señalando que el desarrollo del profesor ha tenido un reciente interés por los teóricos y políticos de la educación. Piensa que esta actitud viene determinada especialmente por las demandas sociales de un desarrollo tecnológico rápido, por la movilidad social, y los cambios demográficos que hacen que el profesorado necesite un desarrollo profesional constante. Sin embargo, aunque los estudios sobre desarrollo profesional se incrementan, todavía queda por determinar claramente el concepto de desarrollo profesional, debido a que este autor considera que el desarrollo profesional está fundamentado en dos conceptos yuxtapuestos «desarrollo» y «profesión». Mientras que el desarrollo denota un proceso, la profesión denota un objeto hacia el cual este proceso se dirige.

- **Desarrollo:** este concepto es identificado como avance de una etapa a otra, con crecimiento, cambio progresivo e incremento. Los estudios realizados sobre desarrollo adulto sugieren una variedad de enfoques (Oja, 1995), que avanzan en fases: inicio, inducción, competencia, entusiasmo y crecimiento, frustración, estabilidad, declive, salida.

Pintrich (1990) establece una serie de principios acerca del desarrollo:

- el desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades,
- el desarrollo puede ser tanto cuantitativo como cualitativo
- el desarrollo es multidimensional: biológico, social y psicológico,
- el desarrollo es multidireccional, pueden existir diferentes trayectorias de desarrollo que no tienen que estar necesariamente dirigidas hacia la misma meta.

Según Marcelo (1989), el concepto de «desarrollo» tiene una connotación de evaluación y continuidad que parece superar la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades, siendo además algo personal y único, pues los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales. De esta forma, el desarrollo no es sólo función de los diferentes acontecimientos por los que pasa, sino un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores (Pintrich, 1990).

Estos planteamientos llevan a reconocer que existen en la carrera del profesional de la enseñanza unos estados de vida pedagógicos, intelectuales, afectivos, que deben ser considerados conjuntamente para producir un buen desarrollo profesional (Leithwood, 1991; Oja, 1989; Huberman, 1989a). De hecho, la profesión de la enseñanza está concebida en un continuo lineal con una serie de niveles o etapas: se entra en la profesión como estudiante, a continuación se logra un certificado después de haber realizado unos cursos teóricos y unas oposiciones que te califican para ser profesor y tener el estatus de profesor, luego se llega a ser profesor, y finalmente se consigue ser un profesional experto. Existen gran variedad de trabajos conceptualizando el desa-

rollo profesional de los profesores en ejercicio a partir del progreso en una serie de etapas. Uno de los más conocidos es el trabajo de Dreyfus y Dreyfus (1986): novicio, principiante, competente, hábil y finalmente experto.

- **Profesión:** cuando se profundiza sobre el término profesión, encontramos dos orientaciones: una caracterizada por una naturaleza estática y convergente, que no permite interpretaciones flexibles, y otra dinámica y artística. La primera representa la concepción tradicional en la cual la profesión es claramente definida como algo que permanece estable a lo largo de los años. Esta concepción monolítica de la profesión es natural de un pensamiento positivista o de una epistemología positivista de la profesión señalada por Schön (1983) y Usher (1996). Queda establecida a partir de los planteamientos de racionalidad técnica, los cuales no tienen nada que ver con el rápido desarrollo de la ciencia. Los cambios dinámicos deben permitir establecer una definición flexible y generar un concepto dinámico de profesión en la cual los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad, y la divergencia comienzan a ser aspectos clave (Woods, 1996).

La segunda, definición de profesión, supera los aspectos pasivos de la anterior, tomando como punto de referencia el desarrollo dinámico de la ciencia. Destaca el conocimiento y autonomía como los principales atributos de una profesión, encajando perfectamente con la visión de Schön (1983), de epistemología de la práctica, la cual está fundamentada en la propuesta de reflexión en la acción, incluyendo procesos intuitivos y artísticos en la toma de decisiones.

### El desarrollo profesional puede ser como:

#### FACETA A

un proceso de desarrollo de acuerdo con un modelo de:

1. Estabilidad
2. Cambio ordenado
3. Flexibilidad

#### FACETA B

en una etapa de:

1. Inicio e inducción
2. Competencia
3. Crecimiento y entusiasmo
4. Frustración
5. Final de carrera con altas y bajas

#### FACETA C

con una perspectiva de la enseñanza como:

1. Burocrática
2. Autónoma

#### FACETA D

con una percepción de la profesión como:

1. Monolítica
2. Pluralista

#### FACETA E

y considerando que el "conocimiento" surge desde una:

1. "Racionalidad práctica"
2. "Epistemología de la práctica"

Figura N° 29: Un esquema conceptual para una visión completa de lo que significa el desarrollo profesional (Kremer-Hayon, 1991:83).

A partir de la reflexión profunda realizada por Kremer-Hayon (1991), sobre los dos términos que conforman el concepto «desarrollo profesional», adopto la segunda interpretación de profesión, al igual que Villar (1990) Marcelo (1989, 1994), De Vicente (1993, 1993a), pues considero que es la forma que recoge la visión del profesor como profesional de la enseñanza, que necesita una formación continuada (Montero, 1987), y que necesita para su formación adquirir una actitud permanente hacia la indagación, el planteamiento de cuestiones y la búsqueda de soluciones (Rudduck, 1987).

Sin embargo, como señalan O'Donoghue y Brooker (1996), aunque la investigación sobre el desarrollo profesional del profesor avanza analizando en mayor profundidad cómo se produce el crecimiento y progresivo desarrollo del profesor, en el contexto australiano se sigue manteniendo una orientación tecnocrática y rutinaria. Esta orientación asume que los profesores se desarrollan desde una perspectiva utilitaria, siendo meros recipientes de contenido. Australia no es el único país donde se produce esta situación, Fullan (1985) y Reid (1994), destacan características similares en Inglaterra y Gales, donde existe un paradigma prescriptivo y directivo, poco dirigido al desarrollo de una actitud crítica para el desarrollo profesional del profesor. En España, ocurre algo similar (De Vicente, Moral y Pérez, 1993). Sin embargo, aunque se acepta que éste no es el mejor modelo para preparar a los profesores, y desde 1989, con el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado, se habla de nuevas propuestas de formación fundamentadas en la indagación y la reflexión, estas propuestas no suelen ser una práctica habitual en nuestro contexto más cercano.

Pero aunque los programas de formación sigan estancados en modelos tradicionales, Bell y Gilbert (1994), demuestran que los profesores, buscan constantemente nuevas formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. A menudo ellos mismos inician, en el poco tiempo que disponen, un compromiso para su desarrollo profesional, ellos intentan ir a programas de formación, conferencias, asociaciones, hablar con otros profesores, leer artículos sobre los temas que les preocupan, etc. Pero muchos profesores sienten un sentimiento de frustración después de recibir cursos, pues sienten la incapacidad para usar el conocimiento, las estrategias, los métodos y los nuevos materiales curriculares que se exponen en los cursos teóricos que reciben, a la realidad de sus clases (Marcelo y Estebanz, 1992). Desafortunadamente, es una práctica habitual que el profesor enseñe utilizando el mismo procedimiento que utilizaron con él cuando era pequeño, quizás utilizando algún material nuevo para adaptarlo a los patrones tradicionales que interiorizó en su niñez. Muchos profesores son conscientes de estos modelos y se sienten frustrados en sus intentos por cambiar. Esa frustración puede disponer a los profesores a desarrollar una visión crítica hacia las nuevas iniciativas, y no una visión voluntaria y responsable para su propio desarrollo profesional (O'Halon, 1993). Es por esto, por lo que los modelos de desarrollo profesional deberían de estar atentos y ser sensibles a las demandas de los profesores en sus distintas etapas y vivencias, y organizar los programas de desarrollo profesional de acuerdo con estas aportaciones para llevar a cabo efectivamente el desarrollo profesional del profesor (Huberman, 1989b).

Para que se elaboren programas de desarrollo profesional que sean sensibles a las fases de desarrollo por las que pasan los profesores, hay que tener en cuenta que el desarrollo abarca el campo profesional, personal y social, y por lo tanto se debe tener presente cómo el profesor se desarrolla profesional, personal y socialmente (Bell y Gilbert, 1994). Los procesos de desarrollo personal, social y profesional son interactivos e interdependiente, por lo tanto según Bell y Gilbert (1994), si alguno de ellos no ocurre impide que los otros avancen. El desarrollo personal, social y profesional del profesor son los elementos clave para dar «poder» a los profesores, evitando propuestas de formación fundamentadas en procesos de dependencia y facilitación.

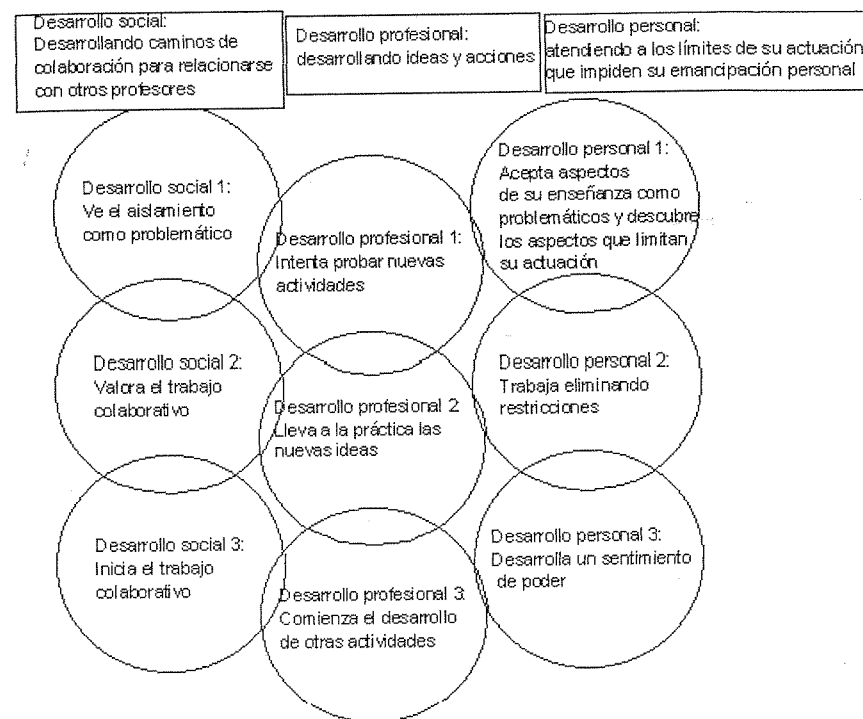


Figura Nº 30: Una visión general del desarrollo del profesor (Bell y Gilbert, 1994:485).

### 1.1 Crecimiento personal

El desarrollo personal de los profesores surge a partir de una toma de consciencia de algún aspecto de su actuación que no les satisface profesionalmente, o algún problema profesional. Una vez que toma consciencia de esos aspectos problemáticos, el profesor se implica en un proceso de desarrollo personal donde se trabajan las cuestiones reprimidas que le impiden actuar de una forma diferente en clase, o los sentimientos que le impiden desarrollarse. El profesor debe ganar una toma de consciencia de todos los elementos que influyen en su práctica, siendo esta toma de consciencia el fundamento que produce el desarrollo personal del profesor y le da poder para ser responsable de su propio desarrollo.

## 1.2 Cambio social

La forma habitual de trabajo del profesor es la caracterizada por el aislamiento en sus clases, donde se encuentra seguro de críticas negativas y de presiones para cambiar su rutina establecida, que le permite reducir la carga de su trabajo. Pero este aislamiento puede ser la causa de que no busque nuevas ideas y nuevas formas de desarrollo a partir de un «feedback» proporcionado por sus compañeros (Little, 1993). Para Bell y Gilbert (1994), el desarrollo del profesor va asociado a su desarrollo social, cuando el profesor empieza a valorar el trabajo común y la relación colaborativa. Cuando el apoyo proporcionado por los colegas se estabiliza, el profesor se siente más seguro y confortado para la realización de actividades de desarrollo y de cambio.

Milbrey, McLaughlin y Knudsen (1992) y Natriello y Zumwalt (1992), destacan que para realizar la reforma pedagógica radical se requiere que el profesor se emplee en un proceso de renegociación compartido de la cultura de la enseñanza que subyace en su centro. El desarrollo social es visto como una parte necesaria de ese proceso de renegociación. A partir de la charla y la colaboración con otros profesores, la cultura de la enseñanza de los profesores puede ser renegociada.

Prawat (1991), incluso llega a considerar que dar poder a los profesores significa producir en ellos un desarrollo social. La clave del poder de los profesores es cambiar la naturaleza de la «conversación» de los profesores que mantienen con el escenario de la enseñanza de una forma individual, para dirigirlos a una «conversación» abierta y colaborativa que permite conocer nuevos caminos y nuevos planteamientos que mejoran las formas de trabajo en clase y en la escuela, descubriendo las imposiciones de poder y autoridad. Desde este planteamiento se anulan los procesos de internalización de las normas de la comunidad y los estándar relacionados con creencias y valores asumidos, pues se consideran formas de aceptar un rol pasivo para el profesor. El proceso de renegociación cultural se plantea como un proceso dialéctico, ya que la comunidad forma al individuo, pero también el individuo forma a la sociedad. El proceso de renegociación cultural es más un proceso de negociación a través de una reflexión compartida que de internalización individual.

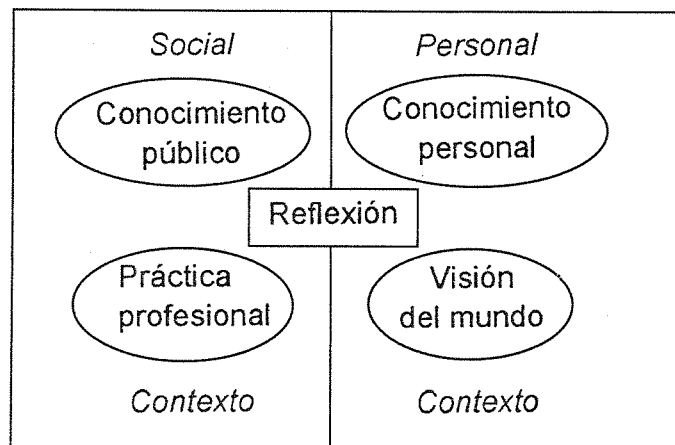


Figura N° 31: Los componentes del modelo de la acción humana (Buttler, 1992:223).

## 1.3 Mejora profesional

Para producir el desarrollo profesional el profesor debe ser considerado como un profesional competente, que posee ideas acerca de la enseñanza que son esenciales para llevar a cabo la mejora de la calidad educativa. Por eso el profesor debe ser estimulado en todo momento a adoptar el rol de profesor como investigador y como aprendiz (Bell y Pearson, 1992). Así, aunque el desarrollo profesional implique que el profesor use nuevas actividades y estrategias de enseñanza en clase, también incluye que el profesor tome consciencia del porqué y cómo de la utilización de esas nuevas actividades en clase, que descubra el significado que tienen para él la enseñanza y el aprendizaje, en términos de un proceso constructivista personal interno (Bell y Gilbert, 1994).

Para conseguir estos procesos de desarrollo profesional Butler, (1992) señala que la reflexión debe ser el centro en el que giren las propuestas formativas, como el instrumento de comunicación entre el contexto social y uno mismo. La reflexión es un diálogo evaluativo que enriquece al profesor y le dispone para mejorar su práctica profesional (Lyons, 1990). Las relaciones entre la teoría y la práctica existen, pero la teoría necesita ser elaborada y comprendida por el profesor. Las teorías existen en forma de conocimiento formal establecido por los investigadores, políticos y administradores. Pero además de este conocimiento público, existe un componente de valores personales y creencias que conforman el conocimiento práctico personal del profesor enriquecido por las experiencias vividas (Clandinin y Connelly, 1984, 1988; Connelly y Clandinin, 1990).

Este conocimiento práctico modela y controla la práctica profesional de los profesores, por tanto el crecimiento profesional se produce según Nias (1989), cuando el profesor es estimulado a analizar y reflexionar sobre los principios prácticos que pueden facilitar el cambio, y cuando analiza el contexto que le facilita o le impide su desarrollo profesional. La modificación de la práctica profesional a menudo requiere que los individuos alteren su más profundas y enraizadas actitudes personales, sus valores y creencias. Por tanto, no es algo que se consiga a partir de un programa de desarrollo en concreto, sino algo que debe ser concebido como un camino en la evolución del profesor, que ocurre a lo largo de su carrera, y que conlleva plantear las implicaciones técnicas, personales, políticas y éticas de su actuación (Cole y Knowles, 1993; Villar, 1992a).

La enseñanza queda así conceptualizada como un proceso de indagación, y la indagación como un proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva el desarrollo del profesor representa un compromiso a lo largo de la vida con el aprendizaje en la acción y la creciente indagación sobre la práctica. A través de estos planteamientos, la investigación en la enseñanza se hace más subjetiva, demandando un papel más activo de los participantes y menos controlada por investigadores externos. Así, la investigación a comenzado a ser personalmente y profesionalmente intrusiva, particularmente cuando se utilizan métodos de investigación como la biografía, las narrativas y las historias de vida (Kelchtermans y Vamderberghe, 1994). También la investigación a comenzado a ser más colaborativa, desafiando las relaciones jerárquicas entre los investigadores y los investigados que estaban inmersas en los modelos tradicionales de investigación (Oja y Smuylan, 1989; Villar, 1992a).

## 1.4 Desarrollo institucional

Finalmente, para llegar a una definición completa de lo que significa el desarrollo profesional del profesor, hay que hacer referencia a los planteamientos que consideran que el desarrollo profesional del profesor es algo más que una definición de formación continua o de reciclaje ya

que «está relacionado estrechamente con la calidad y la mejora de la escuela, pues para que una escuela funcione cultivando el pensamiento crítico y la resolución de problemas requiere que previamente los profesores hayan demostrado tales habilidades» (De Vicente, 1993a:261).

Así, para mejorar la escuela y la calidad de la educación que se imparte en las aulas, o para cualquier intento de reforma y de implantación de un nuevo currículum, se requiere un profesional lo suficientemente preparado para dar respuesta a las nuevas prácticas que se intentan desarrollar. El sistema de transmitir información a través de reglamentos y decretos para producir el cambio no es suficiente; se requiere un proceso de unión del desarrollo de la escuela con el desarrollo profesional de los profesores, dentro de un contexto de desarrollo profesional a lo largo de toda la vida (Day y Pennington, 1993). En esta misma línea, Marcelo (1989, 1994), plantea su forma de concebir el desarrollo profesional de los profesores como un elemento de integración de prácticas curriculares, docentes, escolares y personales. Para Marcelo (1989:66), «el concepto "desarrollo profesional de los profesores" presupone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado».

Como hemos venido señalando a lo largo de este apartado, el profesor no sólo puede ser un técnico, la enseñanza también requiere un profesor consciente, investigador, profesional y artista, lo cual requiere que se planteen oportunidades para producir un desarrollo profesional que abarque estas características. Pero no se puede olvidar que unido al desarrollo individual del profesor está asociado el desarrollo de la organización, con lo cual se podría concluir que un desarrollo profesional correcto sería una síntesis entre el desarrollo de los individuos y el desarrollo de la organización, que de forma conjunta buscan la innovación y el cambio (Day y Pennington, 1993; Stevenson, 1987). Hargreaves (1994), habla de un nuevo profesionalismo que une el desarrollo profesional del profesor junto con el desarrollo de la organización. Así, el desarrollo profesional no es solamente considerado un elemento clave para la evolución del profesor, sino también un elemento clave para el desarrollo y mejora de la escuela (Holly y McLoughlin, 1989).

## 2. TEORÍAS DETERMINANTES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR

El poseer una identidad personal y profesional bien desarrollada ha demostrado ser un elemento realmente importante para la vida profesional de los profesores (Pajak y Blase, 1989). Así, para comprender la conducta profesional del profesor de una forma adecuada se necesita realizar un análisis profundo de cómo se ven los profesores a sí mismos a lo largo de su carrera profesional (Nias, 1989). Analizar el camino por medio del cual el profesor desarrolla su identidad, el sentido de sí mismo como profesional con unas expectativas y exigencias particulares, es lo que realmente proporciona una comprensión de las acciones y compromiso de los profesores en su trabajo (Ball y Goodson, 1985).

El interaccionismo simbólico y la investigación reciente sobre psicología cognitiva, proporcionan apoyo para considerar el desarrollo personal del profesor como algo dinámico, interaccionista y constructivista. La visión sobre uno mismo no es estática, sino que es el resultado de un proceso de construcción social que se produce a lo largo del ciclo vital. La visión de uno mismo es así compleja, multidimensional y dinámica producida por un sistema de representación del significado que se modifica en el tiempo y que es el resultado de la interacción entre las personas y el ambiente (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994).

Por tanto, la visión personal que cada profesor posee de su actividad profesional mediada por este sistema de representación del significado, es tremendamente importante para producir un desarrollo en él, pues esta teoría educacional subjetiva es el esquema conceptual global interpretativo por el cual los profesores dan sentido a sus situaciones profesionales. Pero, ¿cuáles son los factores y mecanismos que determinan el desarrollo de una biografía personal?. Distintos estudios han intentado identificar patrones o modelos explicativos del desarrollo personal, dando lugar a diversidad de esquemas donde se suceden fases y ciclos para explicar este proceso (Huberman, 1989a). Aunque los distintos esquemas de fases y ciclos son interesantes para describir el desarrollo de la carrera de los profesionales de la enseñanza, no responden a la cuestión del movimiento o la transición de una fase a la siguiente. No son capaces de identificar las causas que determinan la transición de una fase a otra, y cuál es el motor de la transición. El elemento motor de la transición suele ser asociado por los investigadores con algún aspecto disruptivo, algún aspecto discontinuo del proceso, o un incidente crítico. Los incidentes críticos son la clave de los acontecimientos de una vida y los que dirigen la toma de decisiones, los caminos y las acciones en un dirección determinada (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994).

La formación del profesorado ha estado influenciada por las distintas teorías acerca del aprendizaje: teorías conductista, cognitivista, humanista y de aprendizaje social. Mientras que las teorías conductistas se centra en la adquisición y refinamiento de conductas, las teorías cognitivas destacan la necesidad de desarrollar destrezas metacognitivas y fomentar la capacidad de aprender a aprender. La teoría humanista destaca el objetivo de la autorrealización y desarrollo personal a través del aprendizaje, mientras que la teoría de aprendizaje social destaca la importancia del modelamiento como vía para adquirir y modificar conductas, pero fundamentalmente actitudes (Walker y Lambert, 1995).

Recientemente, Marcelo (1994), reconoce la necesidad de estudiar el proceso de aprendizaje del profesor desde la perspectiva psicológica de las personas adultas. Burden (1990), también señala la utilidad de aplicar los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo adulto a la formación del profesorado. Se incorporan así los estudios sobre el desarrollo, la mejora y el cambio del profesor, que han venido realizándose desde la vertiente de aprendizaje adulto (Villar, 1992). Por tanto, se ve la necesidad de conocer cómo los profesores aprenden y cómo se facilita el aprendizaje del profesor para que su desarrollo profesional continúe a lo largo del tiempo. Korthagen (1988), en la identificación de las formas en las que los profesores aprenden, establece una diferenciación entre profesores que poseen un estímulo interno por aprender, los cuales prefieren aprender por sí mismos, y profesores que prefieren aprender a partir de orientaciones y directrices externas proporcionadas por un supervisor o asesor. Tennant (1991), establece una clasificación de estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilativo y acomodativo, que muestran una mayor o menor orientación hacia el trabajo conceptual o la experimentación.

Aunque los adultos aprendan (conocimientos, destrezas, actitudes, disposiciones) en situaciones formales y adoptando distintos estilos, parece que es a través del aprendizaje autónomo como el aprendizaje adulto es más significativo. Merriam y Caffarella (1991), consideran que el aprendizaje autónomo y responsable es la forma más usual en la que los profesores, como la mayor parte de los adultos, adquieren nuevas ideas, destrezas y actitudes. Pero al hacer referencia al aprendizaje autónomo, esto parece implicar una propuesta de aprendizaje individual que lleva al profesor a aislarse cuando aprende. Sin embargo, Merriam y Caffarella (1991), profundizan más en la definición del aprendizaje autónomo, indicando que este tipo de aprendizaje no es un proceso aislado, sino que a menudo demanda colaboración y apoyo entre los que aprenden, intercambio de información y de recursos.

La mayoría de los investigadores que han examinado los factores personales que influyen en el desarrollo del profesor se han centrado en analizar las edades cronológicas, el desarrollo del ego, el desarrollo moral, el desarrollo interpersonal, el desarrollo cognitivo, el desarrollo de la carrera, y el desarrollo motivacional (Burden, 1990; Oja 1995). De todos estos factores los que parecen tener un papel más significativo para el desarrollo profesional del profesor son, según Glatthorn (1995), el desarrollo cognitivo, el desarrollo en la carrera y el desarrollo motivacional, que a continuación pasamos a explicar con más detalle.

## 2.1 Teorías sobre etapas de desarrollo cognitivo de los profesores

Las etapas de desarrollo cognitivo, se centran en los aspectos cognitivos y emocionales que distinguen a cada etapa de desarrollo. Estas etapas describen las transformaciones que se producen en las formas de construir y dar sentido a la experiencias por parte de los adultos, y proporcionan una información imprescindible para explicar y comprender mejor las necesidades de los profesores en cada etapa de su desarrollo, y las ofertas formativas adecuadas a dichas necesidades (Marcelo, 1994; Oja, 1995).

Las teorías de Etapas de Desarrollo asumen en primer lugar que los seres humanos procesan las experiencias en las que se implican a través de estructuras cognitivas que evolucionan en distintas etapas. Estas estructuras cognitivas se organizan en una secuencia jerárquica de etapas desde memos complejas a más complejas, de manera que el desarrollo ocurre primero dentro de una etapa particular y posteriormente se puede pasar a la siguiente etapa en la secuencia (Oja, 1995). Las etapas de desarrollo cognitivo no deben ser identificadas con la edad, pues los profesores a la misma edad presentan frecuentemente diferentes etapas de desarrollo, lo cual determina su forma de resolver problemas, tomar decisiones y enfrentarse al mundo. Por esto, es necesario establecer una diferenciación entre edades de desarrollo y etapas de desarrollo (Burden, 1990). Marcelo (1994), citando a Thies-Sprinthall y Sprinthall (1987), considera distintas etapas de desarrollo cognitivo:

- Primera etapa: se caracteriza por un nivel conceptual concreto ligado a la acción, con una necesidad de control de las situaciones, inseguridad y sumisión. Existe un elevado conformismo hacia las normas y reglas imperantes. Suele ser asociada con la etapa de profesores principiantes.

- Segunda etapa: se caracteriza por la capacidad de abstracción, pudiendo diferenciar entre hechos, opiniones y teorías. Comienza a ser capaz de resolver sus problemas mediante un razonamiento inductivo o deductivo.

- Tercera etapa: se corresponde con un nivel elevado de desarrollo conceptual, abstracción, simbolización y capacidad de resolución de problemas. Los sujetos mantienen relaciones interpersonales recíprocas y trabajan en un clima de colaboración.

Etapa Uno	Etapa Dos		Etapa Tres
Prevalen la visión de la educación elaborada en la niñez	Teorías de la educación existentes	Información y "feedback" desde el tutor entrenador	Reflexión personal y reevaluación
Tiempo cronológico/histórico	Observación en la clase de las relaciones entre las teorías personales, la enseñanza y las conductas de aprendizaje	Reflexión	Acción deliberada
Necesidades y valores personales	Hipótesis personales acerca de la conducta de clase y el aprendizaje	Información y feedback desde compañeros	Toma de consciencia de características personales del profesor
Experiencia personal		Toma de consciencia de su situación profesional	Elaboración de una teoría personal sobre la enseñanza y el aprendizaje

Cuadro N° 23: Modelo de desarrollo cognitivo de la teoría personal del profesor (O'Halon, 1993:245).

Para Glatthorn (1995), el desarrollo cognitivo del profesor se suele equiparar con el grado en que puede realizar un razonamiento conceptual y abstracto. Establece tres niveles de pensamiento abstracto: bajo, moderado y alto. Los profesores con un bajo nivel piensan más concretamente, tienen conceptos menos diferenciados, y tienden a ver los problemas de forma sencilla; aquellos con un alto nivel pueden razonar abstractamente, ven conexiones entre elementos que no guardan una relación aparente, y pueden trabajar la complejidad.

Los estudios que usan el nivel conceptual como variable han concluido que los profesores que poseen un alto nivel conceptual son flexibles en los estilos de enseñanza, son empáticos, proporcionan ambientes de aprendizaje variados, son tolerantes al estrés, y prefieren aprender a través de un modelo de descubrimiento. Aunque se podría pensar que el nivel cognitivo es difícil de cambiar, Glickman (1991), proporciona con su investigación la evidencia de que el nivel cognitivo y el cambio de actuación de los profesores puede ser producido a través de una reflexión continuada y a través de la guía y el apoyo constante de un mentor o asesor.

El trabajo realizado por Marcelo, Míngorance y Sánchez (1992), considera que es esencial tener en cuenta las etapas de desarrollo cognitivo de los profesores para establecer la estrategia de desarrollo profesional del profesor. Basándose en el estudio realizado por Oja (1990), exponen un gráfico donde aparecen las etapas de desarrollo del profesor, las características del profesor en cada etapa y el tipo de estrategia adecuada para cada etapa de desarrollo cognitivo. Al igual que Burden (1990), consideran que debido a que los profesores expresan distintas habilidades, conocimiento, conductas y actitudes durante el desarrollo de su carrera, es necesario tomar en cuenta esta información para establecer estrategias formativas adecuadas a su nivel de desarrollo y a sus intereses y necesidades concretas.

Escala lineal de complejidad cognitiva de McDaniel's

## Línea de Percepción y Definición

1	2	3	4	5
Simplifica, tiende a ver la situación en términos de correcto/incorrecto. No se identifican puntos de vista alternativos	Menciona al menos dos puntos de vista para ser considerados, pero finalmente sólo se apoya en uno	Utiliza muchas ideas para ayudar a definir la situación, y dando un punto de vista ligeramente diferente	Conoce que cada participante puede tener un punto de vista distinto	Reconceptualiza el problema apoyándose en distintos puntos de vista

## Línea de Análisis y Elaboración

1	2	3	4	5
Describe la situación más que la analiza. No da nueva información. Utiliza la autoridad o reglas simples para justificar su posición	Aunque se identifican dos o más elementos conflictivos en la situación, no existe más análisis o discusión	Trata de interpretar o sumar distintos factores influyendo en la situación	Usa nuevos elementos desde el conocimiento personal para desarrollar una explicación en la que confundan los aspectos de la situación	Elabora a una red de causas y efectos. Integra y extrapola ideas

## Puntuación total

2	3-4	5-6	7-8	9-10
Descripción uniliteral	Alternativas simplistas	Complejidad emergente	Interpretaciones amplias	Análisis integrado

Figura N° 32: Estándar de complejidad cognitiva (Foss y Stensvold, 1994:24).

## 2.2 Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores

Los ciclos vitales han sido utilizados para comprender las fases en las que progresa la carrera profesional del profesor (Villar, 1990; De Vicente, 1993a; Marcelo, 1994; Oja, 1995; Glatthorn, 1995; Fernández Cruz, 1995). Diferentes experiencias, actitudes, percepciones, expectativas, satisfacciones, frustraciones, preocupaciones, etc., están asociadas a diferentes fases de la vida de los profesores.

Aunque existen diversas formas de concretar los ciclos vitales de los profesores, como por ejemplo la investigación de Fessler y Christense (1992), en la que se hace referencia a los siguientes ciclos: inducción, competencia, construcción, entusiasmo y crecimiento, frustración en la carrera, estabilidad, declive, y salida; o la investigación de Vonk y Schar (1987), centrándose en

analizar el desarrollo profesional durante los cuatro primeros años de la enseñanza; o la extensa revisión de Burden (1990) sobre los procesos de desarrollo de los profesores antes de comenzar a ejercer su profesión, y en el ejercicio de la profesión de la enseñanza, la conceptualización que parece ser la más rigurosa es la formulación que avanza Huberman (1989c), al realizar una investigación sobre ciclos de vida usando la autobiografía colaborativa.

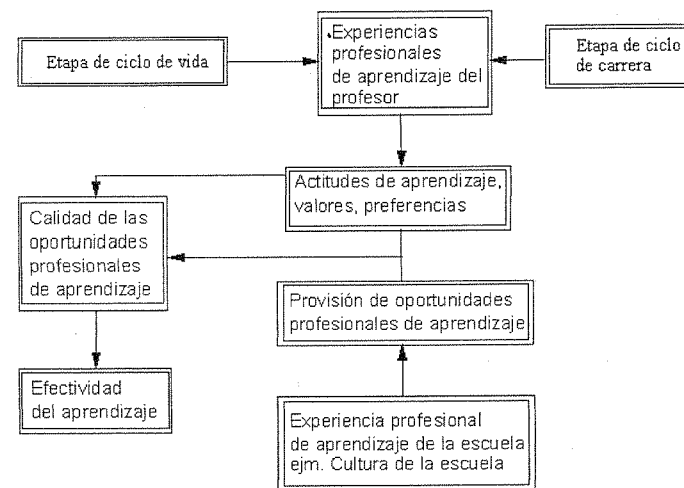


Figura N° 33: Factores que contribuyen a los procesos de aprendizaje del profesor (Day, 1993a).

La síntesis de Huberman (1989c), se focaliza en cinco etapas demarcadas por los años de experiencia en la enseñanza:

1. «Entrada en la carrera»: abarca desde el primer al tercer año, siendo un tiempo superficial y de descubrimiento.
2. «Estabilización»: Hacia el cuarto o seis año de carrera los profesores parecen dirigirse hacia una estabilización, en la que se aprecia un compromiso definitivo con la carrera y se percibe un logro en el dominio instruccional.
3. «Divergencia»: Los profesores con 7 a 18 años de experiencia entran un período divergente. Algunos informan de este período como una experimentación y activismo, cuando ellos intentan llevar a cabo nuevas aproximaciones, desarrollar sus propios cursos, y confrontar con las barreras instruccionales. Conceptualiza esta fase como una fase de duda personal cuando se enfrentan con el sistema y consideran la profesión cambiante.
4. «Aceptación»: los profesores de 19 a 30 años de experiencia, entran en un tiempo de relax, de aceptación personal y de serenidad, acompañada con el desarrollo de una toma de consciencia y una gran distancia relacional de sus alumnos. Aunque suele ser una fase tranquila, esta fase tam-



bién puede implicar una crítica constante hacia la administración, los colegas y los alumnos, que provoca desilusión.

5. «Distanciamiento»: el período comprendido entre los 31 y los 40 años es el período de distanciamiento y de final de la carrera, para unos es un tiempo de serenidad, para otros es un tiempo de amargura y rencor.

### 2.3 Teorías sobre desarrollo motivacional

Para Glatthorn (1995), la motivación del profesor es la verdadera herramienta para conseguir el desarrollo de las metas profesionales, y debido a esto es considerada de enorme importancia para el desarrollo profesional del profesor (Colton y Sparks-Langer, 1993). La investigación realizada por Glatthorn (1987), ha identificado diversos factores que influyen en el nivel motivacional del profesor:

- Ambiente favorable: el cual es logrado a partir del establecimiento de unas relaciones positivas con los estudiantes y los padres, la presencia de un liderazgo efectivo, un clima escolar favorable, y una asignación instructiva adecuada y coherente a su conocimiento y expectativas.
- Trabajo significativo: el profesor tienen un grado elevado de autonomía en la realización de su trabajo y considera que éste es significativo y necesario para la comunidad escolar. El profesor gana de esta manera un sentido de eficacia personal en su actuación.
- Grado de relación con el sistema de creencias personal: que el profesor sienta la seguridad de que su sistema de creencias es compartido por los miembros del centro, es esencial para conseguir un alto nivel de motivación.
- Grado de relación con las metas del profesor: el nivel de motivación del profesores es más alto cuando las metas del profesor son compartidas por los padres y por los demás profesores en un escenario colaborativo.
- Tipo y frecuencia del «feedback»: distintos estudios muestran que es más probable que se incremente el nivel de motivación cuando el profesor recibe un «feedback» positivo de los administradores y supervisores.

### 3. PROCESOS DE PENSAMIENTO EN EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Colton y Sparks-Langer (1993), consideran que cuando se habla acerca de cuales son los procesos mentales que guían la conducta del profesor, habría que partir presentando al profesor como un tomador de decisiones reflexivas, frente a la concepción de un profesor que meramente sigue las indicaciones del libro de texto. Kosumen (1994) y Colton y Sparks-Langer (1993), ven al profesor del futuro, al igual que la LOGSE y el Plan Marco de Formación del Profesorado, como una persona intrínsecamente motivada a analizar las situaciones, establecer metas, planificar y dirigir las acciones, evaluar sus resultados, y reflexionar sobre su propio pensamiento profesional. Unido a este proceso y como una parte de él, el profesor debe considerar las implicaciones éticas y sociales de sus decisiones, para avanzar hacia la búsqueda de una sociedad más democrática (Zeichner, 1993, 1996).

La influencia y los avances de la psicología cognitiva, la popularidad de la investigación cualitativa y etnográfica, y la concepción de la enseñanza como una profesión en la que es funda-

mental introducirse en procesos de pensamiento y no ser un mero técnico, han demostrado un interés creciente en aspectos sobre la cognición del profesor y su relación con la práctica pedagógica (Fang, 1995, 1996). La dirección ha cambiado desde un énfasis en la correlación entre la conducta observable del profesor y el logro de los alumnos, hacia la búsqueda de los fundamentos que originan la conducta del profesor, el estudio de su sistema de creencias, y el análisis de los procesos de planificación y toma de decisiones interactiva en la enseñanza.

Para Beattie (1995), la investigación sobre los procesos cognitivos del profesor comienza con los estudios conducidos por la investigación empírica analítica la cual tiene el propósito de hacer generalizaciones buscando la validez, la fiabilidad y la replicación. El interés primordial de este tipo de investigación empírica es descubrir cómo la conducta del profesor influye en el logro de las acciones de los estudiantes. La investigación es realizada bajo condiciones de laboratorio, usando listas o escalas categoriales de observación, realizando análisis descontextualizados y teniendo como objetivos la búsqueda de leyes positivas y generalizables que den lugar a teorías educativas.

En este tipo de investigación, la búsqueda del pensamiento del profesor esta disociada y se plantea de forma opuesta al estudio de la conducta del profesor. Para contrarrestar esta diferenciación, surge un movimiento que intenta llevar a cabo de forma unida la investigación sobre la conducta y el pensamiento del profesor. Surgen así investigaciones con el objetivo de analizar los procesos de pensamiento, antes, durante y después de la enseñanza, en un esfuerzo por comprender el fundamento y el porqué de la toma de decisiones de los profesores (Clark y Peterson, 1986). Durante las dos pasadas décadas, los métodos de investigación en clase han cambiado considerablemente y existe un movimiento en contra de los modelos de investigación empírica / analítica, fundamentada en un investigador teórico que pone el énfasis en propósitos investigadores, hacia una perspectiva del profesor como un investigador práctico, que es un elemento clave para determinar los propósitos de la investigación, y que trabaja colaborativamente con los investigadores externos (Scout, 1996). Además, se reconoce la necesidad de acercar los planteamientos de la investigación al contexto que se estudia y analiza, dentro de la perspectiva de etnografía educacional (Woods, 1996). Por ello se elaboran investigaciones que utilizan el mismo lenguaje que utilizan los profesores que se analizan, y emplean métodos cualitativos y descriptivos para la comprensión desde las situaciones de clase. La principal meta de esta clase de investigación es la observación y la comprensión del fenómeno que se analiza, proporcionando ricas descripciones de los escenarios observados y de las actividades, creencias, comprensiones y caminos de conocimiento de los profesores. La información es recogida a través de observaciones, entrevistas, documentos personales, etc., y el análisis y comprensión de los datos es realizado desde el contexto particular de donde surgen, utilizando los mismos códigos que son utilizados en el contexto específico de la situación que se analiza (Erben, 1996).

Según Oja, Diller, Corcoran y Andrew (1992) y McCaleb, Borko y Arends (1992), estos nuevos planteamientos ven al profesor como un participante activo y un co-investigador; el diseño de la investigación, la recogida y análisis de datos deben ser realizados de forma colaborativa entre el investigador y el profesor, propiciando en todo momento una implicación activa y reflexiva del profesor.

Al analizar los procesos que el profesor sigue para llevar a cabo la enseñanza hay que destacar la obra de Jackson (1968), y de forma especial, la división que realiza entre planificación y enseñanza interactiva, la cual ha tenido una enorme influencia en toda la investigación posterior sobre la enseñanza. Esta división ha hecho que se planteen por un lado modelos que demuestran los procesos de pensamiento del profesor en la planificación, y por otro lado, los procesos de

pensamiento que se siguen en la enseñanza interactiva (Clark y Peterson, 1986; Marcelo 1987; De Vicente 1988; Marcelo y De Vicente, 1986). Sin embargo, últimamente se ha considerado la necesidad de estudiar estos dos procesos unidos (Shavelson, 1986), siendo la investigación de Leinhardt (1983a, 1983b, 1986, 1989), y Leinhardt y Greeno (1986), un buen ejemplo de cómo estos dos procesos pueden analizarse juntos.

Ahora la reflexión es usada para describir los procesos cognitivos en que los profesores se emplean cuando toman decisiones. Al encontrar nuevas situaciones o planificar futuras lecciones, los profesores reflexivos hacen inferencias o hipótesis y mentalmente comprueban y buscan relaciones con las experiencias primeras almacenadas en su memoria. Los profesores entonces planifican para la acción descubriendo las posibles consecuencias de las acciones (Colton y Sparks-Langer, 1993). Bajo esta perspectiva de estudio, los modelos de planificación más destacables como el modelo lineal elaborado por Tyler (1950), queda desplazado al comprobarse que el núcleo principal de la planificación del profesor no son los objetivos (Zahorik, 1970; Peterson, Marx y Clark, 1978; Shavelson y Stern, 1981), sino que ahora se plantea como un proceso «cíclico» de planificación. Este modelo «cíclico» se caracteriza porque se considera la resolución de problemas como un proceso que implica la elaboración progresiva de planes todo el tiempo. Al ser cíclico las fronteras entre la planificación, la enseñanza y la reflexión no existen (Yinger, 1979).

Dentro de los modelos de enseñanza interactiva, encontramos el modelo de Peterson y Clark (1978), donde también se considera que el pensamiento del profesor es un proceso cíclico. Se comienza con una observación de la conducta de los alumnos que lleva a emitir un juicio sobre si la conducta del alumno está dentro de los límites de lo tolerado o no lo está; una vez hecho este juicio se toma la decisión de continuar la enseñanza sin modificar lo que se estaba trabajando en ese momento, o de buscar en la memoria cursos alternativos de actuación que lleven el comportamiento de los alumnos dentro de los límites de lo tolerado. Sin embargo, las investigaciones realizadas en este campo han demostrado que el profesor considera cursos alternativos de acción en pocas ocasiones, y en el momento en que se plantean problemas no se consideran muchas alternativas. Para salvar esta crítica, Shavelson y Stern (1981, 1983), proponen otro modelo en donde se define la enseñanza como la ejecución de una serie de rutinas bien establecidas y conocidas por todos. Los planes de actuación son rutinizados y actúan como una subrutina de computadora, reduciendo la toma de decisiones consciente durante la enseñanza interactiva. Para Shavelson y Stern (1983), el principal propósito del profesor durante la fase interactiva es mantener un flujo de actividades. Si en algún momento se interrumpe la secuencia de actividades y no se tiene a mano otra rutina alternativa, se incrementan las demandas de procesamiento de información y toma de decisiones.

El modelo de resolución de problemas se plantea como una alternativa a estos modelos señalados anteriormente. Para llegar a comprender el modelo de resolución de problemas aplicado a los procesos de enseñanza, es necesario tener en cuenta:

- 1º) Los componentes de la enseñanza, para conocer los elementos que hay que manejar en la resolución de este problema.
- 2º) El funcionamiento de la estructura de conocimiento del profesor cuando se enfrenta al problema de la enseñanza.
- 3º) La manifestación del funcionamiento de la estructura de conocimiento del profesor cuando actúa en clase resolviendo el problema de la enseñanza.

Pasamos a continuación a explicar cada uno de estos apartados.

### 3.1 Componentes de la competencia para la enseñanza

El primer elemento a tener en cuenta es considerar que la enseñanza debe ser entendida como un plan donde no se pueden disociar la etapa de elaboración del plan de la etapa de ejecución del plan (Sacerdoty, 1977; Hayes-Roth y Hayes-Roth, 1979). Esta manera de considerar la planificación difiere de la noción de planificación que era descrita como un acto simplemente preactivo y postactivo (Jackson, 1968; Clark y Peterson, 1986). Leinhardt (1986, 1989) y Leinhardt y Greeno (1986) superan la forma tradicional de entender la planificación considerando que los procesos de planificación y de enseñanza interactiva son una misma cosa, representando dos etapas del mismo proceso para alcanzar la solución al problema de la enseñanza.

La planificación es así un proceso interactivo y dinámico que ocurre antes y durante cualquier actividad específica, pues la serie de metas y acciones preestablecidas en la fase de planificación son las mismas que se ejecutan en la fase de la enseñanza interactiva, teniendo en cuenta las exigencias del ambiente donde se produce la enseñanza.

Leinhardt (1986) y Leinhardt y Greeno (1986), consideran que la compleja habilidad cognitiva de la enseñanza implica reunir piezas organizadas y conocidas de conducta en una secuencia efectiva que alcance unas metas concretas, atendiendo a las limitaciones específicas del sistema total donde se produce la enseñanza. Consideran además que la enseñanza es una competencia o habilidad más que puede ser aprendida, tomando como punto de partida la investigación de Greeno, Riley y Gelman (1984), la cual analiza cómo se desarrolla en los niños la competencia para «contar en matemáticas». En esta investigación la competencia para «contar en matemáticas» queda descompuesta en una serie de componentes conceptuales, procedimentales y situacionales; de igual forma, nosotros descomponemos la competencia para la enseñanza en los siguientes componentes:

- Componente Conceptual: se construye mediante los esquemas de acción o principios de actuación que guían la enseñanza.
- Componente Procedimental: se construye a partir del conocimiento acerca de cómo llevar a cabo una tarea, incluyendo los procesos heurísticos de planificación.
- Componente Situacional: se construye a partir del conocimiento de cómo relacionar el escenario de la tarea y las metas de planificación.

Shulman (1987), considera que aunque el profesor posea un conocimiento del contenido, un conocimiento de los estudiantes y un conocimiento pedagógico o didáctico del contenido, dentro del componente conceptual y procedimental de la enseñanza, este tipo de conocimiento es importante, pero no es suficiente para hacer decisiones informadas. El profesor debe también considerar el contexto en el cual los acontecimientos ocurren. Este contexto incluye un conocimiento diverso que abarca desde el conocimiento de la situación escolar diaria, hasta un conocimiento de la comunidad, la escuela en su totalidad y la política educativa que determina su actuación.

Elbaz (1983), proporciona las base para establecer una conceptualización del conocimiento práctico del profesor. Este conocimiento no es esencialmente un conocimiento del contenido o conocimiento de la estructura de la enseñanza, sino un tipo de conocimiento que se eleva de las experiencias y proporciona un esquema de referencia para facilitar la comprensión y el razonamiento. Elbaz (1983), ofrece el constructo de «imagen», «principio práctico» y «regla» para explicar la estructura del conocimiento práctico del profesor. Para explicar su complejidad, nos habla de cinco orientaciones acerca del conocimiento práctico: situacional, teórico, personal, social y experiencial. Esto contrasta con una visión del conocimiento del profesor como algo fijado, empírico y analítico y elaborado fuera de la visión de los profesores. Desde esta perspectiva el

profesor es considerado parte activa en la construcción del conocimiento que determinan las situaciones de trabajo y guían la práctica de la enseñanza.

Se reconoce así que los profesores tienen un conocimiento de la enseñanza que es más complejo que el conocimiento de la materia o el conocimiento de tendencias de enseñanza. Este conocimiento práctico profesional incluye valores sociales y personales. Estos valores son formados a lo largo de las experiencias de vida. Es por esto por lo que el profesor debe ser consciente del valor de sus primeras experiencias y de su ética personal, pues ellas determinan en gran medida el proceso de conocimiento que se produce en su mente (Clandinin y Connelly, 1988; Elbaz, 1988). Connelly y Clandinin (1990), sugieren que a través de la reflexión un individuo puede hacer conscientes sus imágenes para poder ser valoradas y analizadas, utilizando el lenguaje y las palabras como representaciones del pensamiento (Freeman, 1993). Estos estudios sobre el conocimiento práctico personal del profesor nos presentan al profesor como un conocedor práctico, y un profesional reflexivo, que deriva de forma social sus interpretaciones, mediante una combinación de creencias y conducta modificadas continuamente por la interacción (Beattie, 1995). El conocimiento práctico se construye fundamentado en dos tipos de guiones: aquellos que sigue el profesor de forma automática y aquellos que se siguen a partir de una visión crítica. Los primeros hacen referencia a las rutinas de enseñanza, los segundos se refieren a los procesos de pensamiento que se producen cuando el profesor analiza situaciones o planifican un curso nuevo, basándose en procesos reflexivos, metacognitivos y creativos (Joas, 1994).

### 3.2 Funcionamiento de la estructura cognitiva del profesor

Al suponer que la mente del profesor experto está basada en una serie de esquemas que construyen su estructura de conocimiento (Leinhardt, 1983a, 1983b, 1986, 1989; Leinhardt y Greeno, 1986; Shavelson, 1986), el concepto de esquema se está utilizando como eje para definir el proceso mental del profesor en la enseñanza. Sin embargo, antes de exponer la aplicación directa que ha tenido la teoría de esquemas al estudio del pensamiento del profesor, definiremos lo que es un «esquema», los campos de estudio donde se aplica, y las funciones que se le adjudican.

Rumelhardt (1980), define los esquemas como estructuras de datos para representar conceptos. Los esquemas representan las relaciones entre los objetos, las situaciones, y los acontecimientos que ocurren normalmente. En este sentido un esquema contiene información prototípica acerca de situaciones frecuentemente experimentadas que es usada para interpretar nuevas situaciones y observaciones. La psicología cognitiva ha descubierto distintos tipos de esquemas:

**a) Esquemas visuales o esquemas de escenario:** Para configurar la percepción de objetos y escenas se requieren esquemas interpretativos que den una información de los objetos del escenario donde están situados y que representen las relaciones espaciales y topológicas que se establecen entre los objetos (Minsky, 1975). Para Shavelson (1986), los esquemas de escenario suelen representar el conocimiento de los profesores respecto a las escenas que se producen dentro del aula, y ayudan a reconocer, de forma inmediata, las estructuras de actividad habituales que a un profesor principiante pueden resultarle como un caos.

**b) Los esquemas situacionales o guiones (script):** Este tipo de esquemas son relativos a situaciones convencionales o rutinas cotidianas que se construyen con personajes, objetos y acciones que

están asociados en nuestra mente (Schank y Abelson, 1977). Aunque los guiones pueden representar información muy variada (social, instrumental, situacional, y visual), han tenido especial interés en la representación de situaciones. Shavelson (1986), aplica este tipo de esquemas a una situación de enseñanza de la lectura mostrando cómo los «guiones» pueden ser utilizados para representar la secuencia de acciones que se producen en las distintas estructuras de actividad y rutinas de enseñanza en clase.

**c) Esquemas proposicionales:** El modelo de comprensión de textos de Kintsch y Van Dijk (1978) introduce los esquemas proposicionales como guía para la comprensión y el discurso. Según estos dos autores, cuando leemos un texto nos guiamos por una estructura esquemática general: aparición de personajes, localización temporal y espacial de las acciones, secuencia de acontecimientos (comienzo, nudo, desenlace). De esta misma forma, el profesor tiene un esquema proposicional para la comprensión de los procesos de enseñanza, al igual que el lector tiene un esquema proposicional para la comprensión de los textos. La investigación realizada por Calderhead (1981), lo demuestra mediante el análisis de las respuestas que el profesor experto y principiante dan a una serie de problemas que se les pide que solucionen. Esta investigación observa cómo los profesores expertos identifican situaciones típicas y responden de forma predeterminada y establecida, mientras que los profesores en formación responden de forma imprecisa y poco acertada, aunque algunas veces distinguen situaciones típicas.

**d) Esquemas sociales:** Nuestras metas, creencias, actitudes, y «roles» se desarrollan en ámbitos sociales, elaborando un conocimiento personal que nos permite comprender actuaciones ajenas, planificar nuestra conducta y predecirla. La teoría de esquemas resulta aplicable a este tipo de conocimiento social (Hastie y Kumar, 1979). La enseñanza también debe ser considerada como un proceso que se desarrolla en un ámbito social, debiendo existir en el profesor un esquema social que tenga en cuenta las relaciones sociales entre los componentes de la clase, los papeles que desempeñan cada uno de ellos, las posibilidades de predecir la conducta de los componentes de la clase, etc.

**e) Esquemas de autoconcepto:** El tipo de esquemas sociales privilegiados en nuestro conocimiento son los relativos al auto-concepto. La mayoría de los individuos no sólo disponen de esquemas referidos a otras personas, sino que poseen un conocimiento muy articulado sobre sí mismos, sus destrezas y debilidades, sus logros y fracasos, sus preferencias, temperamento, etc. Actualmente se acepta que todo este autoconocimiento se representa en forma de esquemas, igual que cualquier otro campo de conocimiento (Rogers, Kuiper y Kirker, 1977). Estos esquemas de autoconcepto son los esquemas que favorecen el desarrollo personal que el profesor irá consiguiendo a partir de la reflexión sobre su propia práctica. Marton (1994), hace referencia a la toma de consciencia del profesor cuando realiza su trabajo, estableciendo una estrategia concreta para proporcionar este proceso metacognitivo llamado «toma de consciencia analítica». A través de la reflexión del profesor sobre su práctica consigue tomar consciencia de sus metas y de los caminos y medios que dispone para lograrlas.

Como ya hemos señalado, el concepto de esquema es utilizado en psicología cognitiva para representar cómo funciona la mente (Rumelhardt, 1980). Este concepto ha sido aplicado en la investigación sobre el pensamiento del profesor para referirse al funcionamiento de los elementos que componen su estructura de conocimiento. La investigación en este campo ha asumido que la

estructura de conocimiento del profesor está compuesta por una serie de esquemas organizados que son aplicados flexiblemente y con poco esfuerzo cognitivo ante las circunstancias que se desarrollan en clase (Shavelson, 1986). La característica principal de la estructura de conocimiento de los profesores expertos consiste en una serie de esquemas que incluyen estructuras a distintos niveles de generalidad, desde unidades generales de actividad o estructuras de actividad, a unidades de actividad más pequeñas o rutinas (Leinhardt, 1983a, b, 1986, 1989; Leinhardt y Greeno, 1986). Para llevar a cabo un plan en la resolución de un problema determinado, se eligen primero esquemas globales que satisfacen metas generales, para más tarde pasar a esquemas menos globales que satisfacen metas más específicas del esquema a nivel global (Sacerdoty, 1977; Leinhardt y Greeno, 1986). La construcción del plan, según Hayes-Roth y Hayes-Roth (1979) está en continuo movimiento, siendo interactiva y dinámica, y ocurriendo antes y durante cualquier actividad específica.

Para la construcción del plan y para la realización del plan, el profesor utiliza una serie de esquemas específicos, que la investigación realizada por Leinhardt y colaboradores ha llamado esquemas de «acción» y de «información» tomados de los modelos de Sacerdoty (1977) y de Hayes-Roth y Hayes-Roth (1979). Un esquema de acción consiste en una representación general de las acciones que un individuo puede realizar. En estos esquemas de acción se incluye información que especifica las consecuencias de la acción y los requisitos para que la acción se cumpla (Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt, 1983a, b). El esquema de información se construye cuando el profesor lleva a cabo cualquier actividad, almacenando la información interesante que puede ser usada en la actividad siguiente o en actividades posteriores. Este esquema consta del conocimiento que el profesor tiene del contexto donde se realiza la enseñanza (Leinhardt, 1983a; Leinhardt y Greeno, 1986).

Para llevar a cabo la tarea de la enseñanza, como por ejemplo la tarea de la enseñanza de las matemáticas, autores como Leinhardt (1983 a, b, 1986, 1989) y Leinhardt y Greeno (1986), suponen que el profesor posee una estructura de conocimiento compuesta por una serie de esquemas de acción que sustentan el componente conceptual de la enseñanza. Estos esquemas de acción se aplican flexiblemente a los distintos problemas y situaciones que aparecen en clase mediante procedimientos heurísticos de planificación, constituyendo el componente procedimental de la enseñanza. Durante la aplicación de los esquemas de acción en la lección se tienen en cuenta las limitaciones del sistema, las cuales construyen el componente situacional de la enseñanza. Mediante la técnica de «planning nets» (VanLehn y Brown, 1980), se demuestra cómo el conocimiento del profesor acerca de la enseñanza se conecta con el modelo para la realización de la lección, haciendo explícita la competencia para enseñar. Las unidades de acción en un «planning net» son consideradas versiones específicas de los esquemas de acción que construyen la mente de los profesores. Los procedimientos heurísticos de planificación proporcionan reglas para seleccionar esquemas de acción teniendo en cuenta las consecuencias que producen, y las condiciones requisito del esquema que ha sido seleccionado.

Aunque todo el planteamiento explicado haga referencia al proceso de pensamiento que sigue el profesor como individuo que se emplea en su práctica profesional, hay que citar el trabajo de Engeström (1994), donde como contrapartida encontramos la visión de que el profesor es un pensador colaborativo, que trabaja en equipo colaborativamente, por lo tanto se rechazan así posturas individualistas. Aunque, como se ha explicado anteriormente, y como la literatura sobre los procesos de pensamiento del profesor ha destacado a lo largo del tiempo, la madurez del profesor como profesional se asocia con la idea de verlo haciendo explícitas sus teorías personales y creencias acerca de la enseñanza (Clark y Peterson, 1986), siendo considerado un pensador individual

y actor individual, un práctico autónomo y solitario en su propia clase. Pero como señala Engeström (1994), si se analiza detenidamente el pensamiento, se descubre que el pensamiento es, en sí mismo, un proceso de carácter interactivo, dialógico y argumentativo. La ciencia cognitiva es un movimiento que se dirige en la actualidad hacia la rúbrica de la cognición compartida (Salomón, 1995). Frente a un pensamiento privado e inaccesible, el pensamiento originado desde una actividad práctica colaborativa es más accesible. Entender la actividad del profesor como un trabajo colaborativo significa una transformación histórica y la emergencia de una nueva forma de organización del trabajo del profesor, basada en equipos de trabajo. Esto lleva implícito un cambio radical en la naturaleza del pensamiento del profesor (Hargreaves, 1994).

Una vez explicado el funcionamiento de la estructura de conocimiento del profesor para la enseñanza, pasamos a determinar cómo se refleja esta estructura de conocimiento en clase durante el desarrollo de una lección.

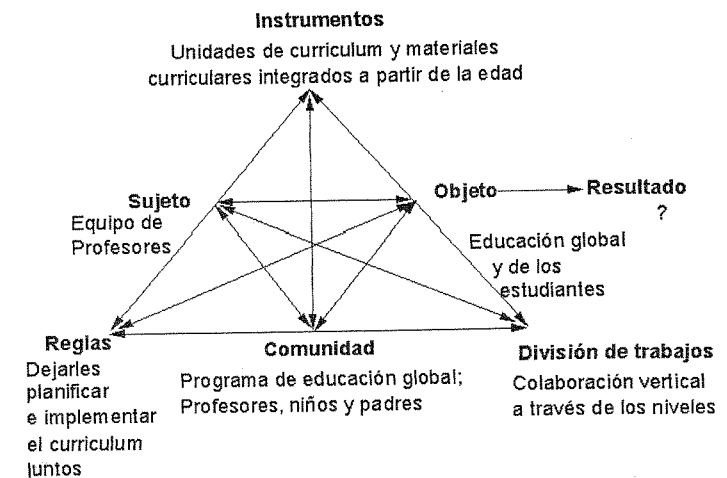


Figura N° 34: Estructura para el equipo de educación global desde una perspectiva de construcción colaborativa del conocimiento (Engeström, 1994:48).

### 3.3 Realización de la enseñanza

La estructura de conocimiento del profesor para la enseñanza, compuesta por una serie de esquemas de acción y de información, se hace explícita en el desarrollo y ejecución de la lección, la cual ha sido considerada la unidad básica de actuación en clase (Doyle, 1984, 1986). Leinhardt y Greeno (1986), establecen la hipótesis de trabajo en la que se asume que para conducir una lección el profesor se basa en un plan operacional que llaman agenda. En ella se incluyen las estructuras de actividad y las rutinas de enseñanza (Leinhardt, Weidman, y Hadmond, 1984), que son versiones específicas de los esquemas de acción (Sacerdoty, 1977; Leinhardt y Greeno,

1986). En la agenda también se incluyen elementos que permiten una continua adaptación y revisión de la agenda (Hayes-Roth y Hayes-Roth, 1979), elaborando el esquema de información para la enseñanza (Leinhardt y Greeno, 1986). En la realización de la lección se divide el período de tiempo que se dispone en una serie de segmentos o estructuras de actividad. En estos segmentos o estructuras de actividad en que se divide la lección está implícito el sistema de metas, submetas y acciones específicas del esquema de acción que sustenta cada una de las estructuras de actividad (Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt, 1986, 1989).

El proceso que se sigue es el siguiente: la planificación comienza con una meta general y con la búsqueda de un esquema de acción adecuado a esta meta. En los esquemas de acción se incluye información acerca de las consecuencias de las acciones y de las condiciones requisito (prerequisito, corequisito, y post-requisito) necesarias para que las acciones sean ejecutadas (Sacerdoty, 1977; Greeno, Riley y Gelman, 1984). El profesor, a través de los procedimientos heurísticos de planificación, busca el esquema de acción apropiado para alcanzar la meta general establecida. Cuando se encuentra el esquema apropiado se llevan a cabo las condiciones requisito del esquema seleccionado (Leinhardt y Greeno, 1986). La información juega un papel importante en la ejecución del plan para la enseñanza de una lección, pues el profesor se encuentra en momentos de clase en que tiene que decidir entre modificar el plan previsto o continuar como estaba planeado. En este momento, la información recogida en el desarrollo de otras actividades es útil para decidir sobre la ejecución del plan (Leinhardt, 1983a, b; Leinhardt y Greeno, 1986). Finalmente señalar que el plan para la lección está influenciado por el contexto donde se lleva a cabo la enseñanza. Sin embargo, aunque el contexto donde se produce la enseñanza limita la actuación del profesor, la tarea de la enseñanza es también muy flexible, pues el profesor es «libre» de llevar a cabo la lección. El modelo que considera a la enseñanza como una habilidad cognitiva compleja (Leinhardt y Greeno, 1986) está siendo asociado al modelo que considera la enseñanza como un «proceso de improvisación» (Yinger, 1987). Borko y Livingston (1989) creen que el profesor cuando se enfrenta a la enseñanza lleva una serie de ideas que no guardan relación con los guiones detallados de actuación. Sin embargo, en la mente del profesor existe un extenso repertorio de rutinas y modelos de acción que le permiten improvisar ante los sucesos cambiantes de clase. Así, conforme el profesor adquiere experiencia y su estructura de conocimiento se hace más organizada y compleja, puede actuar en clase improvisando y adoptando una actitud de respuesta a todo lo que acontece en clase.

La influencia del contexto en la actuación del profesor ha sido recientemente destacada por Schemp (1995), estudiando como el profesor en ejercicio adquiere su conocimiento como profesor. Este autor además de reconocer que el profesor selecciona su conocimiento de la materia basándose en su conocimiento anterior, en su interés personal, en el interés de los estudiantes, y en los recursos disponibles, también destaca que las condiciones externas tales como las leyes y la política de la escuela, influyen sobre el conocimiento que tienen sobre la materia que enseña.

Colton y Spark-Langer (1993), exponen un modelo explicativo de la realización de la práctica de la enseñanza basándose en los procesos reflexivos y de toma de decisiones que realiza el profesor (Figura N° 35). Las decisiones del profesor son hechas a través de la interacción entre el conocimiento profesional almacenado en la memoria y en la información percibida en el ambiente. El profesor interpreta la realidad a la luz de su conocimiento profesional base, construyendo un nuevo significado y una nueva representación mental o imagen. Esta representación mental o imagen, permite interpretar las situaciones prácticas de enseñanza. Los profesores pueden apoyarse en una serie de guiones metacognitivos para preguntarse a ellos mismos acerca de las cuestiones clave para comprender los acontecimientos mejor. Los guiones metacognitivos guían las

reflexiones, las cuestiones y las consideraciones hechas para adquirir nueva información. Como un resultado de esas «experimentaciones explicatorias», el profesor es capaz de examinar la situación desde múltiples perspectivas, tomar decisiones, y desarrollar soluciones nuevas y creativas.

Una vez que se ha definido claramente la situación, el profesor reflexivo desarrolla posibles hipótesis, según el estilo creativo adoptado (Chorao, 1994). Cada hipótesis a su vez es examinada planteando los efectos momentáneos de la conducta, los efectos morales, sociales y éticos, así como los efectos intelectuales a largo termino. Después de la consideración de consecuencias el profesor implementa el plan de acción. El ciclo comienza de nuevo cuando las consecuencias de la acción son observadas y analizadas. En muchas etapas del proceso, el tomador de decisiones reflexivas utiliza de forma automática los guiones metacognitivos para guiar los análisis y las interpretaciones de las situaciones, para valorar las hipótesis posibles y para realizar una selección de la acción y una valoración final. El profesor que presenta un estilo «de aceptación y adaptación» tiende a trabajar de una manera poco crítica, por el contrario el que presenta un estilo «innovador» de enseñanza se introduce en reflexiones críticas acerca de su actuación.

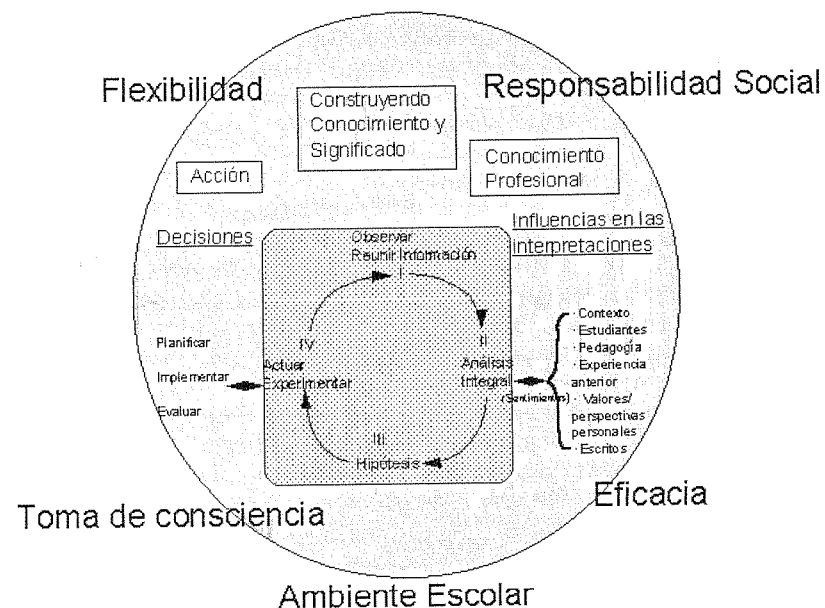


Figura N° 35: Esquema para la reflexión del profesor (Colton y Sparks-Langer, 1993:48).

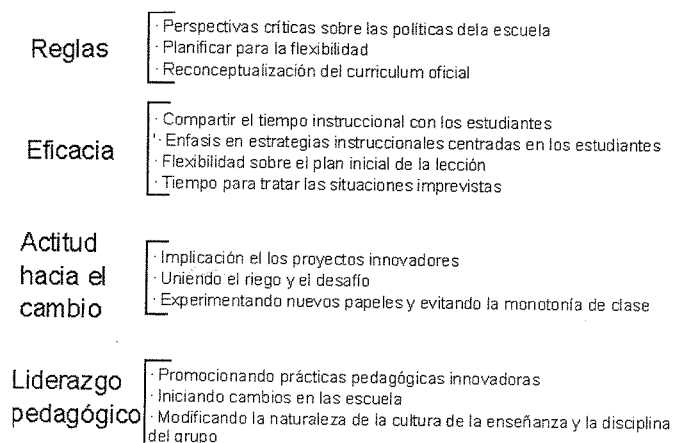


Figura Nº 36: Características pedagógicas correspondientes a un estilo «de aceptación y adaptación» (Chorao y Sanchez, 1994:187).

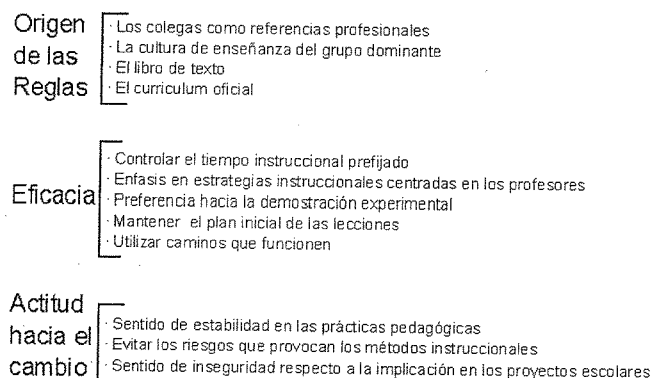


Figura Nº 37: Características pedagógicas correspondientes a un estilo «innovador» (Chorao y Sanchez, 1994:188).

Keney (1994), insiste en la importancia del contexto social-teórico para producir el cambio conceptual del profesor y mejorar el ejercicio de su profesión. De acuerdo con su modelo, el cambio conceptual es un proceso que ocurre en dos contextos interdependientes:

- un contexto social-teórico, creado dentro de grupo reflexivo donde los profesores pueden hablar de diferentes ideas acerca de la enseñanza, a través de un proceso dialéctico de reflexión y reconstrucción de su conocimiento práctico;
- un contexto práctico, relacionado con el contexto de la práctica real de la enseñanza, donde el profesor experimenta las nuevas ideas y reflexiona sobre su experiencia.

Estos dos contextos deben ser mutuamente dependientes, dibujando sobre ellos el desarrollo profesional de los profesores. Las escuelas que quieran lograr proyectos de cambio conceptual, tienen que asegurar un esquema donde aparezcan estos dos contextos o este doble escenario dentro de la visión de la escuela como una comunidad reflexiva. Los equipos colaborativos como un medio para la deliberación, para el intercambio de ideas y para los procesos dialécticos de la reflexión en grupo, sirven de contexto social; mientras tanto el escenario real de la enseñanza sirve para la implementación experimental del currículum, y para que los participantes reflexionen «en» y «sobre» su acción. El profesor elabora así un conocimiento subjetivo que es multifacético y multidimensional, pues proviene de distintos contextos y permite elaborar diferentes representaciones de la realidad (Gorodesky, Hoz y Keiny, 1993).

Finalmente, pasamos a considerar las relaciones que se establecen entre la elaboración del plan y su ejecución, pues seguimos el modelo de resolución de problemas para la comprensión del proceso de la enseñanza en el que se considera que la planificación y la enseñanza interactiva son dos momentos del mismo proceso. Por tanto, es interesante descubrir los elementos que cambian o permanecen estables desde la elaboración del plan hasta su ejecución.

Generalmente la investigación realizada en este campo se ha interesado fundamentalmente por descubrir la influencia que tiene la planificación en la enseñanza interactiva. Por un lado, se ha comprobado que las decisiones tomadas en la planificación tienen una profunda influencia sobre la conducta del profesor en clase. Shavelson y Stern (1981) y Barr (1982), consideran que los planes que realiza el profesor para una lección de lectura predicen en gran medida la conducta del profesor en la enseñanza interactiva, influyendo en cuestiones tales como el contenido a enseñar, los materiales a utilizar y en las actividades instructivas a realizar.

Según Clark y Elmore (1981) los planes realizados por el profesor influyen en el contenido de la instrucción y la secuencia de los temas. Peterson, Marx y Clark (1978) descubren que los profesores que hablan más de sus alumnos durante los momentos de planificación los tienen también más presentes en la enseñanza interactiva, y Zahorik (1970) indica que los profesores que no hacen planes tienen más en cuenta las ideas de sus alumnos durante la clase que los profesores que hacen planes. Sin embargo, aunque se hayan realizado investigaciones que intentan descubrir las relaciones que se establecen entre una serie de variables durante los momentos de planificación y enseñanza interactiva, se ha descubierto que la planificación que realiza el profesor tiene más puntos en común con el enfoque o tono general de la enseñanza interactiva que con los detalles específicos durante la enseñanza (Peterson, Marx y Clark, 1978). Por tanto, la calidad de los planes no tiene nada que ver con la calidad de la enseñanza, comprobándose cómo los planes guardan fundamentalmente una relación estrecha con cuestiones como la organización y estructuración de la enseñanza.

La investigación acerca de las relaciones que se establecen entre los momentos de planificación y de enseñanza interactiva también se ha dedicado a estudiar los procesos cognitivos que se suceden en la mente del profesor en estas dos fases del proceso de enseñanza. Peterson, Marx y Clark (1978), demostraron que el nivel cognitivo de la planificación que realiza el profesor tiene una gran relación con el nivel cognitivo de las discusiones que realiza en clase. También comprobaron que la utilización de materiales a la hora de planificar tiene una relación significativa con la forma de llevar a cabo la enseñanza interactiva, pues los profesores que utilizan materiales como apoyo para planificar tienden a utilizar procesos cognitivos a un nivel más bajo durante la enseñanza interactiva que los profesores que se apoyan menos en materiales comerciales durante la planificación.

De acuerdo con una visión racional-cognitiva de la acción, las cogniciones guían la conducta. Es por esto, por lo que se supone que los profesores, al ser seres racionales, intentan comportarse activamente en la línea de sus ideales (Wubbles, Brekelmans y Hooymayers, 1992). Pero en la realidad de la práctica actual, los profesores no se comportan tal y como disponen sus ideales, debido a que les falta un repertorio conductual completo y debido al contexto de la enseñanza (Whitehead, 1995). Si la conducta y el ideal no se corresponden completamente el uno con el otro, los profesores podrían sentirse promovidos a reducir su distancia entre su conducta y su idea. En el trabajo de Tabachnick y Zeichner (1991), se dan indicaciones y ejemplos para crear una mayor correspondencia entre las creencias y la conducta. En algunos casos habría que cambiar la conducta, en otros cambiar las creencias, que son inconsistentes. En cualquier caso, es esencial tener en cuenta que los profesores no actúan siempre como profesionales racionales debido a una serie de presiones de la vida diaria que determinan su enseñanza (Yinger y Villar, 1986).

#### 4. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Marcelo (1994), declara que básicamente existen dos tipos de aproximaciones para entender del desarrollo profesional del profesor: a) unas cuyo objetivo consiste en que los profesores adquieran conocimientos y destrezas a partir de su implicación en actividades diseñadas y desarrolladas por expertos, y b) otras cuyo objetivo excede el dominio de transmisión de conocimientos y destrezas, y busca una verdadera implicación de los docentes en el diseño y desarrollo del proceso de formación. Imbernón (1988), indica que el modelo tradicional de formación basado en un «cursillo de capacitación temática», consistente en la repetición verbal de aspectos normativos y sujeto a un modelo aplicacionista - transmisivo que ofrece al profesor pautas y consignas normativizadas para mejorar su enseñanza, es rechazado por un modelo regulativo - reflexivo, que parte de las necesidades de los profesores y de sus problemas profesionales, y se basa en la realización de procesos de recepción - experimentación - interiorización de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera Richardson (1992), considera que existen dos esquemas conceptuales para dirigir los programas de desarrollo del profesorado. Los primeros se derivan de la visión de que para que los profesores cambien se les debe transmitir cómo deben ejecutar los nuevos programas, explicándoles en sesiones programadas y fuera del escenario de clase cómo se trabaja con las nuevas estrategias, en definitiva cómo deben comportarse para llegar a ser «buenos profesores». La segunda, organiza el programa de formación basándose en la idea que los profesores adquieran los procesos para la solución de los problemas por sí mismos. La primera aproximación se centra en la transmisión de contenidos, la segunda sobre los procesos de identificación y solución de problemas (Guskey, 1986).

Partiendo de esta diferenciación básica de modelos de desarrollo profesional destacada por Marcelo (1994), Imbernón (1988) y Richardson (1992), y tomando como referencia básica el trabajo de Sparks y Loucks-Horsley (1990), Marcelo (1994), establece cinco tipos de modelos para producir el desarrollo profesional del profesor:

- Desarrollo profesional autónomo.
- Desarrollo profesional basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo y la supervisión.
- Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y la formación en centro.
- Desarrollo profesional a través de cursos de formación.
- Desarrollo profesional a través de la investigación.

Esta nueva forma de plantear el desarrollo profesional está enraizada dentro de una perspectiva cognitiva, buscando las formas para ayudar a que los profesores por ellos mismos exploren sus creencias y conocimiento, reconstruyan sus principios básicos de funcionamiento, y esto les permita modificar y mejorar su práctica. Para que el profesor pueda participar en estos procesos de reconstrucción, debe reconocer y ser consciente del poder de su experiencia y de su propio razonamiento práctico (Richardson, 1990, 1992). El desarrollo del profesorado, requiere modelos de formación que se fundamenten en un proceso constructivo, que permite que los participantes desarrollen su propia comprensión de la enseñanza a través de la investigación sobre su práctica, el diálogo con los otros, la observación y la experimentación en sus clases (Keney, 1994a).

##### 4.1 Desarrollo profesional autónomo

Se basa en el supuesto de que los profesores son individuos capaces de iniciar y dirigir por sí mismos procesos de aprendizaje, y de formación, lo cual es coherente con los principios de aprendizaje adulto, pues los adultos aprenden de forma más adecuada cuando son ellos los que inician y plantean la actividad de desarrollo profesional (Merrian y Caffarella, 1991; Marcelo, 1994).

Este modelo de formación responde a la propuesta de «Seminarios Permanentes» que desde 1983 se viene reconociendo por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Boja de 29, 1983). Los seminarios permanentes se definen como «un sistema continuado de autoperfeccionamiento y reflexión desde la práctica docente». Los Seminarios Permanentes tienen un carácter de estudio, análisis y reflexión sobre un tema seleccionado por los propios profesores para adquirir un conocimiento más profundo acerca del mismo.

Tienen como objetivos básicos (CEJA, 1992):

1. Posibilitar la actuación y el perfeccionamiento continuado del profesorado hacia la renovación pedagógica.
2. Encauzar el intercambio de experiencias educativas.
3. Potenciar la iniciativa y la capacidad creadora del profesorado.
4. Fomentar la investigación y la innovación didáctica.
5. Incardinar la educación en su entorno, profundizando en la cultura y modo de expresión de Andalucía.
6. Ser un marco de participación para grupos de trabajo ya existentes y para colectivos y asociaciones de Renovación Pedagógica.

7. Elaborar material, recursos didácticos, proyectos de trabajo en el marco de la innovación educativa y la Reforma.

Para Molino Jiménez (1985), los seminarios permanentes están formados por profesores con voluntad de aprender en equipo, con un centro de interés común que se plasma en el nombre del Seminario. El tema que les ocupa suele estar relacionado directamente con la práctica educativa de sus miembros. Dedicar un tiempo específico a reunirse semanal o quincenalmente. A diferencia de lo que suele ocurrir en un curso formativo típico, los miembros del Seminario participan activamente. Están compuestos por un número de miembros no muy alto, para que se consiga la participación y el trabajo activo de todos.

Según la Orden 7-5-93 (CEJA, 1993a) los proyectos de Seminarios Permanentes tienen como requisitos el estar constituidos al menos por cuatro profesores y un máximo de diez, pudiéndose ampliar hasta un tercio de este número. En su realización se debe emplear un mínimo de 20 horas y un máximo de 40 horas. Se llevan a cabo mediante un seguimiento continuado que realizan asesores de área o nivel, y elaboran una memoria final que es remitida al CEP correspondiente. Presentan como características más destacables:

- Llevar a cabo su funcionamiento a partir de situaciones concretas y ligadas a las realidades del aula, del equipo docente o del Centro.
- Posibilitar la actuación del profesorado hacia la renovación pedagógica como base de un cambio cualitativo y progresivo de la educación.
- Encauzar el intercambio de experiencias educativas, discutir los principios y justificaciones teóricas que las respaldan y posibilitar la difusión y el estudio de las nuevas técnicas y formas de intervención didáctica.
- Potenciar la iniciativa y la capacidad creadora del profesorado y su iniciación en la investigación didáctica centrada en la propia práctica.

Según esta Orden (CEJA, 1993a) los Seminarios Permanentes constituyen un medio para posibilitar la participación de los profesores en la puesta en marcha del nuevo sistema educativo, tanto en lo que se refiere al conocimiento y el desarrollo de los Diseños Curriculares, como en la organización escolar y modelos de intervención didáctica necesarios para su aplicación. En virtud de ello, los contenidos de los Seminarios Permanentes, dentro de las líneas prioritarias de actuación, estarán dirigidos preferentemente a:

- Iniciar al profesorado en el conocimiento y desarrollo de los Diseños Curriculares del nuevo sistema educativo.
- Adquirir y consolidar competencias relativas a la intervención educativa.
- Contrastar y evaluar diversos modelos de intervención.
- Incardinar la educación en su entorno, profundizando en su conexión con el patrimonio cultural, ecológico, social, tecnológico e histórico de Andalucía.
- Conocer y utilizar recursos didácticos nuevos, distintas formas organizativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.
- Adquirir información relativa a cualquier aspecto del mundo científico-cultural que tenga relevancia para la práctica educativa.

La formación del profesorado andaluz contempla otra modalidad de autoformación que se «caracteriza por la total autonomía en sus actuaciones requiriendo tan sólo apoyo económico y, en

algunos casos, seguimiento y asesoramiento puntual en su desarrollo» (CEJA, 1992:15). Estas actividades pueden ser colectivas, teniendo como modalidad el grupo de trabajo autónomo con el que se busca el intercambio de experiencias, la profundización en un tema, la elaboración de materiales o la experimentación de situaciones innovadoras en la escuela.

Existe otra modalidad de formación consistente en las Ayudas Económicas para la Realización de Jornadas Pedagógicas, que pretende potenciar la formación que en la Comunidad Autónoma Andaluza realizan los Colectivos y Asociaciones de Renovación Pedagógica. Son consideradas actividades de formación no regladas (CEJA, 1993b), y tienen como características el ser reuniones para deliberar o debatir en torno a uno o varios temas previamente acordados, mediante ponencias, comunicaciones, etc. Son eminentemente teóricas, aunque pueden contener talleres de aplicación práctica.

En la Orden de 7 de mayo de 1993 (CEJA, 1993a), se indica que, estas actividades de formación que están dirigidas a la subvención de actividades realizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, Organizaciones Sindicales representativas del profesorado, y colectivos de profesores legalmente constituidos, tendrán prioridad aquellas Jornadas, Simposios, Congresos y demás actividades cuyos objetivos estén en conexión con temas relacionados con la puesta en marcha de la Reforma educativa.

#### 4.2 Desarrollo profesional basado en la reflexión

Durante la década de los 80 el movimiento fundamentado en la reflexión y en la práctica reflexiva ha tenido un vigoroso avance. Este avance guarda una estrecha relación con la llamada «profesionalización de la enseñanza y la profesionalización de la educación del profesor». La idea de que el profesor aprende de su propia conducta, del análisis crítico realizado sobre ella, y la idea de que el profesor tiene la responsabilidad para dirigir sus acciones, trasciende de la educación del profesor basada meramente en el desarrollo de competencias conductuales específicas, hacia la búsqueda de una toma de decisiones reflexiva, sistemática y racional que es donde descansa el fundamento del profesionalismo (Korthagen, 1993).

Los modelos reflexivos han recibido un considerable ímpetu desde la investigación sobre el profesionalismo del profesor, ya que como señala Eraut (1995), el profesor tiene un compromiso moral y profesional para mejorar la educación que proporciona a partir de la reflexión sobre su actuación. Por tanto, tiene una obligación profesional para revisar periódicamente la naturaleza y efectividad de su práctica con el propósito de mejorarla, y una obligación profesional para continuar su desarrollo construyendo y reconstruyendo su conocimiento práctico a través de la reflexión personal y de la interacción con otros.

La imagen de un profesor dinámico y continuamente creciendo en su desarrollo profesional, requiere apoyarse en una práctica reflexiva como la mejor estrategia para conseguir esta imagen activa y profesional. Copeland et al. (1993), establecen una serie de atributos críticos para definir la reflexión en la enseñanza:

- emplearse en una práctica reflexiva implica un proceso de resolución de problemas y de reconstrucción del significado,
- la práctica reflexiva en la enseñanza es manifestada como un estado hacia la indagación,
- la demostración de una práctica reflexiva parece existir a lo largo de un continuo, y
- la práctica reflexiva ocurre dentro de un contexto social, dependiendo su intensidad y grado del contexto y de factores ambientales asociados al contexto.



Wubbels y Korthagen (1990) y De Vicente (en prensa), consideran que el aprendizaje profesional se produce a partir de la reflexión sobre la propia experiencia profesional. Para ello el profesor debe realizar un ajuste o alteración de sus estructuras mentales a partir de una reflexión sobre la percepción de la situación experimentada y sobre la acción realizada. Aunque la literatura sobre desarrollo profesional destaque el papel de la reflexión para producir una mejora y un cambio en el profesor (Day y Pennington, 1993), la naturaleza del trabajo del profesor y su cultura profesional impide en algunos casos que se produzca un proceso reflexivo. Por tanto, esto lleva a que Day (1993), sugiera que la reflexión es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo profesional del profesor. Aunque es cierto que se produzcan una serie de ventajas al implicar a los profesores en procesos de reconstrucción sobre su propio desarrollo, esto no es suficiente, ya que si no existe una estructura de apoyo realmente poderosa, la reflexión queda reducida a una simple estrategia más para producir el desarrollo profesional del profesor.

Pero frente a propuestas como las de Day (1993), que dudan del poder de la reflexión como instrumento esencial de cambio y mejora de la práctica del profesor, James (1996), llega a señalar que sólo a través de la reflexión es como los profesores adquieren un poder sobre las acciones de enseñanza. Cuando la mente del profesor se encuentra en un estado de duda e incertidumbre, se busca el equilibrio a través de la reflexión. El poder del profesor es ganado sólo cuando comienza a ser consciente de sí mismo como un profesional competente, cuando gana una mayor comprensión crítica de las relaciones sociales y políticas en que descansan sus acciones, una toma de consciencia que sólo se consigue implicando al profesor en un proceso reflexivo.

Desde esta amplia perspectiva de la utilidad de la reflexión señalada por James (1996), Dunn y Taylor (1993) indican que ahora existe una recomendación para aplicar la reflexión al estudio de la enseñanza, que en cierta forma significa reconocer y enfatizar los componentes cognitivos, afectivos, éticos y morales de la enseñanza (Adler, 1991; Korthagen, 1992); además significa destacar especialmente las consecuencias morales y éticas de las acciones que se consigue a través de un proceso de reflexión crítica (Harrington y Quinn-Leering, 1996).

Dentro de este apartado sobre la utilidad de la estrategias reflexivas como instrumento de desarrollo profesional, hay que hacer referencia al poder de compartir las experiencias para la mejora de la profesión, como señalan Ross y Regan (1993). Compartir las experiencias profesionales es un elemento esencial del crecimiento profesional que ha sido casi esencial en todos los programas formativos actuales, destacando la necesidad de dar a los participantes las oportunidades para describir su experiencia, reflexionar sobre el significado de su práctica personal, e intercambiar interpretaciones con sus colegas (Grimmett y Erickson, 1988). Ross y Regan (1993), establecen un modelo de desarrollo de la reflexión a través de la experiencia compartida. Consideran que la reflexión avanza en una serie de fases que son mejoradas a partir de la interacción con compañeros:

- En la etapa 1: es una fase de primera toma de consciencia de las desregularidades de la práctica y del sistema de creencias que lo fundamenta. El compartir profesionalmente requiere que las creencias se manifiesten, se hagan públicas y se lleven a un consciente escrutinio.
- En la etapa 2: es una fase reflexiva de síntesis en la que se intenta resolver las discrepancias. Los colegas pueden estimular la reconceptualización dando una ayuda específica.
- En la etapa 3: es una fase de experimentación en la que se prevé en corto plazo un cambio de conducta. La colaboración contribuye proporcionando apoyo y estímulo en la puesta en práctica de las propuestas planteadas en la fase anterior.
- En la etapa 4: es una fase de integración en que se produce un proceso de internalización conceptual y conductual, una vez que se ha experimentado sobre la práctica en la fase anterior.

#### a) Los estudios narrativos.

Según Beattie (1995), los estudios narrativos en educación, surgen como una alternativa a los programas de formación del profesor que presentan una gran disociación entre la teoría y la práctica, pues dentro de los estudios narrativos se proporcionan oportunidades para que los profesores encuentren las voces que dirigen su actuación, a la vez que permite escuchar las voces de otros compañeros que comparten sus problemas y su vida. La creación de «narrativas» y de «escritos ficticios», no sólo fuerza a un examen y descubrimiento personal, sino que también es un vehículo para diseminar la experiencia, la habilidad y el conocimiento a los colegas, y compartir sus problemas, ansiedades, miedos y frustraciones con colegas (Bolton, 1994).

Apoyando esta postura, encontramos la aportación de Carter (1993), destacando que la investigación realizada sobre el pensamiento del profesor últimamente ha comprobado que el conocimiento del profesor se organiza y transmite en base a historias, narraciones o casos que poseen realismo, viveza y significación personal, e implican, no sólo componentes cognitivos, sino también afectivos. Destaca además, que existe actualmente un interés creciente por contar historias acerca de la enseñanza, en vez de simplemente informar de coeficientes de correlación o generar listas de descubrimientos.

Bolívar (1997), destaca el papel esencial de los estudios narrativos para entender el desarrollo profesional del profesor en un sentido amplio. Para este autor, el desarrollo profesional debe estar conectado con la trayectoria biográfica de vida. El desarrollo profesional del profesor es un proceso personal y subjetivo, por tanto las estrategias de investigación narrativa son un instrumento valioso para ser utilizado en la investigación del profesor que permitirá su desarrollo profesional continuo (Erben, 1996). Las historias y las narrativas de vida han pasado de ser meras ayudas retóricas a ser elementos centrales para el análisis del conocimiento del profesor, adoptando la historia el esquema de referencia y de análisis central (Cole y Knowles, 1993; Clandinin, 1993; Elbaz, 1990). Así, aunque en los años anteriores los investigadores han desarrollado métodos cualitativos para inferir las creencias de los profesores (Clark y Peterson, 1986), las investigaciones realizadas por Connely y Clandinin (1990), Clandinin, Davies, Hogan y Kennard (1993), Clandinin (1993), Mahabir (1993), Davis, Hogan y Dalton (1993), han mostrado como las narrativas de los profesores pueden ser utilizadas para dar sentido a la experiencia individual y colectiva de los profesores, e inferir de ellas el conocimiento de la profesión.

El procedimiento para analizar las narraciones e inferir de ellas generalizaciones, se basa en un análisis conjunto de la estructura y el contenido de la narración (Kagan y Tippins, 1991):

- el orden de los componentes de la narración: existe un contexto, una descripción del problema y una solución,
- el tipo de caso: es de tipo instructivo, disciplinario, motivacional, administrativo, etc.,
- foco del caso: se focaliza sobre la conducta del alumno, sobre la vida de clase, etc.,
- punto de vista: se redacta en primera persona, etc., y
- estructura lógica, amplitud o aspectos que abarca: utiliza un lenguaje de causa/efecto, etc.

Siendo el objetivo central de la investigación narrativa-biográfica la creación de significado a partir de la teoría subjetiva personal (Kelchtermans y VanDenberghe, 1994), destacamos la importancia dada al lenguaje en el análisis de las narraciones e historias. Brown (1996), considera que el significado de un texto o una narrativa del profesor, depende de las relaciones que se implican entre las palabras dentro del texto. Un profesor que investiga utilizando las narraciones, historias y casos, deberá tener como tarea analizar la generación de la secuencia de piezas dentro

del escrito. Morine-Dersheimer y Tarpley Reeve (1994) y Mingorance (1992), señalan además la importancia del lenguaje metafórico para estudiar el pensamiento del profesor expresado en las narraciones y escritos.

Desde una aproximación teórica Kelchtermans (1993), define la perspectiva biográfica a partir de cinco características: es narrativa, es constructivista, contextualizada, interaccionista y dinámica:

- **Narrativa:** el profesor organiza sus experiencias de carrera y sus experiencias profesionales a partir de una «historia biográfica», donde el elemento subjetivo es de gran importancia. Este elemento subjetivo implica que la aproximación biográfica no se focaliza sobre los hechos, sino sobre el significado que el profesor da a los hechos que componen su «historia biográfica». Los elementos interpretativos así como las estructuras narrativas de los datos, constituyen el corazón o elemento clave del discurso narrativo.

- **Constructivo:** nos indica que el profesor construye activamente sus experiencias de carrera en historias que tienen un significado personal para ellos. Es por esto por lo que se considera que cualquier concepto acerca de la enseñanza tiene un significado «construido» por cada profesor de forma particular.

- **Contextual:** las historias siempre implican un contexto, ya que en el discurso narrativo los acontecimientos son siempre presentados en su contexto, entendido como el ambiente institucional y físico de la escuela que incluye aspectos sociales, culturales e intrapersonales. La conducta humana siempre resulta de una interacción significativa con el ambiente o con el contexto (social, cultural, material, institucional). Esto está estrechamente conectado con el elemento constructivista, entendiendo que los significados son construidos a través de la interacción con el ambiente. La interacción con el ambiente en la construcción del significado evita la marcada tendencia a la subjetividad individual de la aproximación narrativa.

- **Dinámico:** enfatiza la dimensión temporal y el desarrollo dinámico. El pensamiento y la actuación presente, constituyen un momento y un fragmento de un proceso continuo para asignar significado a la realidad percibida y experimentada.

La historia como un modo de conocimiento, que proporciona una experiencia emancipatoria, crítica y de poder personal, es destacada por Carter (1993) y Bolton (1994). Clandinin (1993), considera que con las narraciones e historias se va más allá de los usos técnicos inmediatos del currículum y la lección de clase, para abarcar las biografías de los profesores. Así la enseñanza esta enmarcada en el contexto del profesor, un contexto profesional pero también social y personal. Como resultado los temas centrales de estudio son los aspectos morales y filosóficos, teniendo más importancia los sentimientos, las aspiraciones y propósitos, las imágenes y el significado personal. Las historias que crean los profesores hacen referencia generalmente al profesor ideal, a la imagen que tienen sobre un profesor ideal. Esta imagen tiene un poderoso valor de control, y debe ser utilizada como instrumento para el desarrollo profesional, trabajando la asociación del profesor con esas imágenes ideales que propician su mejora personal (Kainan, 1995).

Cochran-Smith y Lytle (1993), proponen la utilización de una serie de estrategias a partir de las cuales se puede producir procesos reflexivos y de investigación en el profesor para su desarrollo profesional. Las estrategias que proponen, diarios, estudios de casos, indagaciones del profesor, análisis de incidentes críticos, se consideran estrategias de investigación narrativa, que a continuación pasamos a explicar:

- **Diarios del profesor:** son redacciones de la vida del profesor en relación a su trabajo en la clase y en la escuela, en donde se recogen observaciones que pueden ser utilizadas para analizar sus experiencias, y reflexionar e interpretar su práctica a lo largo del tiempo. Capturan la inmedia-

tez de la enseñanza y sirven como un esquema de referencia donde se expresa la teoría personal del profesor, proporcionan así acceso a los caminos en que el profesor interpreta sus perspectivas y construye y reconstruye su teoría personal acerca de la enseñanza (Zabalza, 1986a; Porlán y Martín, 1991).

- **Procesos de indagación oral.** Son procedimientos en los cuales un número de profesores investigan conjuntamente sus experiencias examinando formas de actuación concretas, conceptos educacionales, textos (incluyendo el trabajo de los alumnos), y otros datos sobre los estudiantes. Durante la indagación todos los profesores elaboran ideas y manejan conceptos educativos para analizar e interpretar los datos de clase y sus experiencias sobre la escuela. Este procedimiento no se reduce a una mera charla entre los profesores, sino que requiere una cuidadosa preparación y una recogida de datos con una detallada documentación que disponga a los profesores a realizar profundos análisis y conexiones entre los casos particulares y las teorías personales acerca de la enseñanza.

- **Estudios de casos.** Dentro de los estudios de caso hay que hacer referencia a los «estudios de clase», que son un tipo de estudios de caso, que recogen vivencias y acontecimientos sucedidos en la clase. En el análisis de estos estudios de clase pueden intervenir también los estudiantes, compartiendo el proceso reflexivo y la crítica intelectual con el profesor, para solucionar los problemas que acontecen en clase (Cochran-Smith y Lytle, 1993).

Los estudios de caso son destacados por Harrington (1995), como un instrumento que proporciona alternativas de solución más que respuestas correctas. Así, a partir de los estudios de caso se proporciona una oportunidad para comprender la interrelación entre el conocimiento teórico y práctico (Fenstermacher y Richardson, 1991). Son además utilizados por Anderson y Bird (1995) para llevar a cabo una conversación profesional entre los profesores. Las propuestas para la utilización de casos argumentan que los casos son útiles:

- para ejemplificar la utilización de principios teóricos,
- proporcionar precedentes para las prácticas,
- descubrir los dilemas morales y éticos de la enseñanza,
- modelar «el pensamiento como un profesor»,
- proporcionar imágenes de la práctica, y
- ser útiles para abrir la caja negra de la mente de los profesores (Shulman, 1991; Merseth, 1991).

Dentro de los estudios de caso también hay que hacer referencia a los «Ensayos del Profesor» (Cochran-Smith y Lytle, 1993). Estos ensayos surgen de las observaciones de clase que realiza el profesor, en forma de un escrito que puede ser completo o incompleto, acerca de caminos particulares para enseñar y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al contrario que los diarios y las indagaciones orales, los ensayos son realizados individualmente, seleccionando ejemplos que proporcionan una clase de evidencias acerca del tema al que se dedica el ensayo.

Hay que hacer referencia a la utilización de «incidentes críticos», que son acontecimientos vividos como momentos clave en la vida del profesor, los cuales tienen una implicación evidente en la construcción de la identidad personal del profesor. Los incidentes críticos permiten la elaboración de ensayos y escritos personales, dando una visión personal sobre los incidentes. Esto dispone a la construcción de categorías para una efectiva descripción de la práctica y una efectiva valoración de ésta (Brown, 1994).

b) La conversación.

Últimamente la investigación sobre el desarrollo profesional ha destacado el papel de la conversación que se produce entre los profesores, como estrategia reflexiva para producir el cambio y la mejora profesional. Emery (1996), expresa a través de su investigación, que la conversación entre los profesores focalizada en cualquier tipo de práctica innovadora, constituye una prometedora alternativa para promover el desarrollo profesional, pues permite una confrontación y reconstrucción del significado y la búsqueda de la «verdad». En la conversación espontánea, los participantes construyen sobre las ideas de los otros, y se provocan así discusiones desde perspectivas que provienen de distintos contextos (Cochran-Smith y Lytle, 1993).

Lambert (1995) y Cooper (1995), indican que cualquier contexto o espacio del centro sirve para constituir un espacio de relación donde surge una conversación, establecida sobre un proceso recíproco que dispone a los miembros de la escuela a construir significado sobre un propósito común. La conversación o la charla, puede implicar una relación de poder si las discusiones se mantienen dentro de una jerarquía de autoridad. Pero estas relaciones jerárquicas no propician el desarrollo de un intercambio y conversación constructivista. Desde la conversación constructivista cada individuo comprende el propósito de la charla desde una relación basada en la reciprocidad. Cada persona crece en el intercambio y cada persona busca alguna interpretación de verdad en lo que él percibe, la verdad entendida como la interpretación personal basada en su experiencia, creencias y percepciones para construir un significado singular y personal.

Lambert (1995a), proporciona una tipología de conversaciones, que no son exclusivas y que pueden darse juntas: conversación dialógica, de indagación, sostenida, y conversación compartida establecida sobre la base de una relación de igualdad.

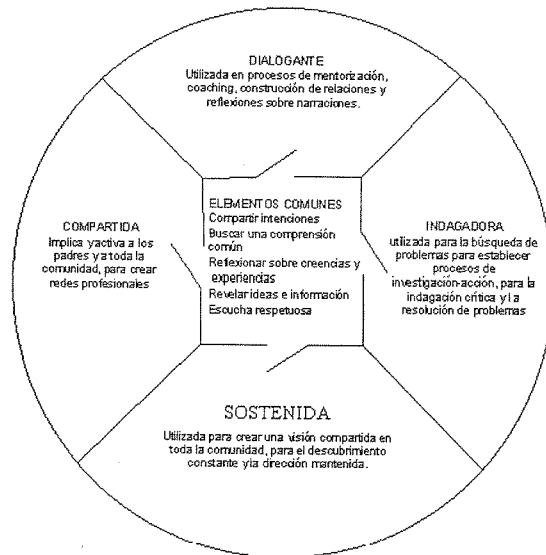


Figura N° 38: Tipología de la conversación (Lambert, 1995a:86).

- La conversación dialógica es una relación recíproca con uno mismo y con otros individuos. La conversación es considerada una forma de improvisación verbal, donde los participantes son los creadores, son los artifices en busca de significado y coherencia.

- La conversación de indagación tiene como centro los procesos de investigación que implican una reunión de información, una interpretación de la información, un cuestionamiento y desafío de suposiciones básicas y asumidas desde siempre, una construcción de significado mediante un proceso metacognitivo, y el planteamiento de nuevas propuestas de acción.

- La conversación sostenida se refiere al tipo de conversaciones que perduran en el tiempo y que son necesarias para sostener el desarrollo de la comunidad. Las conversaciones dialógicas, que son informales y que pueden ser la respuesta a una colegialidad forzada (Hargreaves, 1996), son superadas con esta tendencia a una conversación sostenida sobre el tema a lo largo del tiempo en el contexto real donde suceden los problemas.

- Conversaciones compartidas establecida sobre la base de una relación de igualdad, se refiere a la conversación que se produce entre los individuos o los grupos de individuos que son ajenos a la escuela, pero se introducen en una relación recíproca - padres, comunidad, universidad, agencias gubernamentales, organizaciones culturales, y otras escuelas del distrito escolar.

Zimmerman (1995), nos habla de una serie de reglas para la construcción del significado que se produce a través de la conversación entendida como un proceso recíproco de comprensión y de construcción de significado. Las reglas están basadas en la aplicación de la teoría lingüística, haciendo notar que cada movimiento lingüístico dentro de una conversación crea una relación recíproca distinta. Para ayudar a facilitar la construcción del significado se debe seguir una estructura clara de iniciación a la actividad indagadora, construcción del significado, comprensión compartida, y finalmente una conclusión sobre significados y propuestas de actividades comunes. En la figura N° 39, se dan una serie de recomendaciones o esquema de referencia para la construcción de significado.

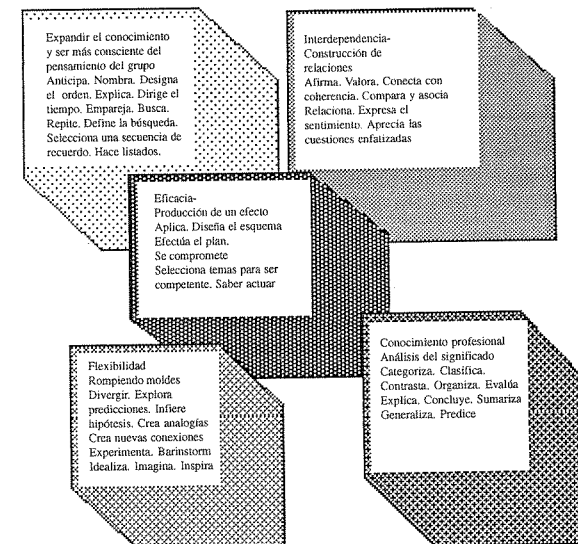


Figura N° 39: Esquema de referencia para la construcción del significado (Zimmerman, 1995:118).

Todas estas propuestas nos vienen a indicar la importancia destacada por Johnston, Duvernoy, McGill y Fressola (1996), de «educar» a los profesores juntos, como aprendices, conversadores y colaboradores, hablándonos de la importancia de crear una comunidad colaboradora en donde se pueda propiciar todo el tiempo una conversación sostenida. Ellis (1990), considera la interacción colaborativa como un elemento esencial para mejorar la enseñanza, y como estrategia para llevar a cabo la reforma educativa. Es por esto, por lo que se deben proporcionar oportunidades para que los profesores reflexionen colectivamente, interactúen con los otros, compartan, aprendan, desarrollen su trabajo, como elemento esencial para realizar un cambio significativo, aunque como señala Corrie (1996), algunas veces el trabajo colaborativo puede llegar a ser ineficaz, debido a que el trabajar con compañeros lleva implícitos serios conflictos que algunas veces son difíciles de resolver.

Whitfoard y Gaus (1995), en la misma línea que Johnston, Duvernoy, McGill y Fressola, desarrollan un proyecto en el que los profesores trabajando en grupo, deben emplearse en una conversación acerca de sus creencias valores, y prácticas, comentando aspectos y situaciones problemáticas relacionadas con su práctica diaria. Pero estos autores destacan los dilemas que se producen en situaciones como ésta en las que se deben respetar las creencias individuales mientras que se atiende a la nueva comprensión común que surge en la conversación, debido a que es complicado respetar los intereses de investigación individuales y, al mismo tiempo, desarrollar una investigación comunal y colaborativa. Para resolver estos dilemas la conversación se plantea como un camino para evitar tensiones, además de propiciar el desarrollo de unas relaciones no jerárquicas. A partir de la conversación se puede conseguir un consenso entre metas diferentes y un balance para la participación de los distintos enfoques individuales, colaborando alrededor de un mismo tema. Esto es un proceso largo y costoso, pues no es nada fácil conseguir una comunidad colegial y un clima favorecedor de la crítica constructiva, en la que se apoyan posturas individuales pero a la vez se estimula el llegar a una deliberación y consenso compartido que permita dirigirse hacia una meta común futura (Little, 1990; Kilbourn, 1991; Sanger, 1990).

#### c) *Análisis de los Constructos personales.*

La técnica de análisis de constructos personales es una técnica dirigida a analizar las teorías implícitas de los profesores, y puede ser una estrategia útil como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores (Marcelo, 1994). Marcelo (1994), citando a Yaxley (1991), considera que el análisis de los constructos personales de los profesores sigue la secuencia de: a) descripción: el profesor hace explícitas sus concepciones acerca de la enseñanza, los alumnos, el aprendizaje, etc., b) reconocimiento: el profesor reconoce que existen diferencias entre sus descripciones y teorías, c) exploración: incluye la realización de lecturas, charlas, acerca de teorías complementarias de las teorías «personales» de los profesores, d) compartir: consiste en contrastar las diferencias entre las teorías personales y las teorías más formales, e) negociación: representa el momento de búsqueda de acuerdos en grupos de profesores para llegar a una definición consensuada, y f) revisar: por último estas nuevas definiciones se contrastan con las concepciones que los profesores mantenían al comienzo del programa.

La Teoría de Constructos Personales ha sido utilizada en la investigación sobre el pensamiento del profesor, tomando la forma de *Rejilla de Repertorio (Repertory Grid)*, como una técnica de análisis de las teorías implícitas del profesor en la que se realiza un análisis cuantitativo (Pope, 1988). Pope y Denicolo (1993), plantean una nueva forma de análisis que no es sencillamente cuantitativo, sino que se dirige al examen de cómo se construye la teoría del profesor

trabajando dentro del esquema de los principios constructivistas. Por tanto, ahora no sólo se facilita una visión cuantitativa de la teoría implícita, sino también una visión cualitativa que explica cómo se elabora ésta a través de la conversación entre colegas, profundizando sobre los procesos constructivistas que dirigen la modificación de los pensamientos del profesor (Hand y Treagust, 1994).

#### d) *Análisis del pensamiento a través de la metáfora.*

Villar Angulo (1986), indicaba la necesidad de entender como los profesores comprenden su realidad y dan significado a los elementos que la constituyen, proponiendo el análisis del lenguaje del profesor como instrumento válido para conseguir estos fines. El lenguaje es así un instrumento esencial para conocer el pensamiento del profesor en la búsqueda de un significado personal (Zabalza, 1986).

Lakoff y Jonhson (1986), destacaron que el lenguaje utilizado para expresar las vivencias de la vida cotidiana tienen un carácter metafórico, siendo así la metáfora un elemento esencial para definir nuestra realidad cotidiana. Es por esto por lo que Berliner (1990), considera que las metáforas tienen una poderosa fuerza, pues condicionan el camino en que comenzamos a pensar acerca de nosotros mismos, acerca de los otros, y acerca de los acontecimientos que nos envuelven. La imagen que evoca la metáfora ejerce una poderosa influencia para determinar el comportamiento. Tobin (1990), en la misma línea que Berliner (1990), sugiere que las metáforas son usadas para conceptualizar roles de enseñanza particulares que guían muchas de las prácticas adoptadas por los profesores. Para este autor, el hablar del profesor «como una madre» hace imaginar conductas afectuosas, protectoras, etc., si se piensa al profesor «como aquel que proporciona información» enseguida se evoca a un sujeto situado enfrente de otros administrando información. Esto dispone a adquirir un conocimiento determinado y a adoptar una forma de percibir las cosas, que lleva aparejada la construcción de un sentimiento particular.

Korthagen (1993), confirma la importancia dada a las metáforas, pues éstas son la esencia de los esquemas de referencia de una persona. El profesor debe tomar consciencia de las «gestals» que sirven para percibir la enseñanza e interpretar las situaciones, debido a que las metáforas son la expresión de la forma en que se comprenden y experimentan los acontecimientos educativos. El estudio metafórico puede realizarse mediante un análisis lingüístico de las metáforas expresadas verbalmente, o también a través del dibujo o la pintura, debido a que, aunque las metáforas se expresan con palabras, algunas veces es mejor tener "gestals" visuales cuando la utilización de las palabras es complicada.

Ya sea mediante metáforas expresadas verbalmente o visualmente, lo importante es la posibilidad de utilizar el estudio de las metáforas para producir cambios profesionales en los profesores (Munby, 1990; Mingorance, 1992). Por tanto, al igual que estos autores podemos concluir diciendo que la expresión metafórica es una estrategia de análisis del conocimiento práctico del profesor. Con las metáforas y el lenguaje metafórico, se proporciona una herramienta para penetrar en cómo el profesor utiliza el conocimiento que posee acerca de la enseñanza.

#### e) *Representación de la estructura cognitiva del profesor.*

Junto con el estudio de la estructura cognitiva del profesor, está teniendo un vigoroso avance el estudio de la representación de la estructura cognitiva, ya que es necesario conocer el tipo de conocimiento que el profesor tiene almacenado acerca de la enseñanza, pero también interesa

conocer cómo se puede representar este conocimiento para poder ser analizado y evaluado (Kagan, 1990; Wilson, Shulman y Richert, 1987). Como veremos a continuación, existen diversas técnicas para representar la estructura cognitiva del profesor, técnicas que son utilizadas por la psicología cognitiva, adaptadas al estudio del pensamiento del profesor y que pueden ser utilizadas para producir un desarrollo profesional en los profesores.

La estructura de conocimiento ha sido definida por Shavelson (1986) como las descripciones públicas que un profesor proporciona acerca de una disciplina y por Roehler et al. (1987), como la red de relaciones que los profesores establecen entre los conceptos de una disciplina. Estas definiciones hacen referencia al conocimiento declarativo (Anderson, 1983) que posee el profesor acerca de la enseñanza, el cual se refiere a la organización de un cuerpo de hechos almacenado en la memoria a largo plazo mediante una construcción jerárquica de redes proposicionales que se componen de nodos (conceptos o ideas) y eslabones (las relaciones entre los conceptos o ideas). Ante estas definiciones, una de las técnicas de análisis más utilizadas para medir y representar la estructura de conocimiento es la técnica que proponen Naveh-Benjamin, McKeachie, Lin y Tucker (1986) llamada de «Árboles Ordenados». Estos autores la utilizan para representar la estructura de conocimiento que poseen los estudiantes de psicología ante un tema de estudio. La complejidad y organización del árbol se mide según el número de nodos, el número de bloques y el promedio de conceptos por bloque; la coherencia del árbol se mide comprobando las relaciones lógicas entre los conceptos dentro de cada bloque y entre los bloques, tomando como referencia un árbol modelo elaborado por un experto en la materia.

Strahan (1989) utiliza esta técnica de árboles ordenados semánticamente para descubrir las diferencias en la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes antes y después de haber recibido un curso sobre la enseñanza en general. Strahan descubre que los profesores expertos construyen árboles ordenados que son más complejos, utilizan más términos agrupados en bloques, y crean más eslabones entre los bloques que los principiantes. Foss y Stensvold (1994), utilizan la técnica de árboles ordenados para medir la organización del pensamiento y la complejidad cognitiva de los profesores en los procesos de desarrollo profesional, realizando algunas adaptaciones a la técnica de Naveh-Benjamin, McKeachie y Tucker (1986).

Leinhardt y Smith (1985) utilizan redes semánticas (Quillian, 1969), para analizar el conocimiento declarativo de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de las matemáticas. Con esta estrategia de representación comprueban que las diferencias en la estructura de conocimiento de estos dos tipos de profesores es debida a formas distintas de organización de las relaciones jerárquicas entre los conceptos que se expresan en la red.

Otra de las técnicas aplicadas para analizar la estructura de conocimiento del profesor, ha sido la utilizada por Beyersbach (1988). Esta autora aplica la técnica de «mapas de conceptos» como un medio para representar en qué medida el conocimiento de los profesores que reciben un curso sobre aprendizaje académico va creciendo y desarrollándose con respecto al concepto «planificación en la enseñanza». La técnica de mapas de conceptos consiste en representar gráficamente los conceptos y las relaciones jerárquicas entre los conceptos que se producen, teniendo como punto de partida un tema dado. El análisis cuantitativo y de contenido de los mapas demuestra cómo los profesores desarrollan un vocabulario más técnico, además de presentar una organización más jerárquica conforme pasa el tiempo y avanza el curso. Los mapas de conceptos se usan frecuentemente en el estudio del pensamiento del profesor (Ghaye, 1988; Tochon, 1990), encontrando algunas técnicas similares a ésta respecto a los principios básicos que se utilizan para la representación, aunque todas ellas coinciden en que los sujetos construyen unas representaciones gráficas de las conexiones entre los conceptos de un campo dado, describiendo las relaciones entre ellos.

Llinares (1989, 1992) utiliza la técnica de «mapas cognitivos» para intentar construir el sistema de creencias de los profesores principiantes en la enseñanza de las matemáticas. Michelsen, LaSovage y Duffy (1984) utilizan esta misma técnica para explorar cómo cambia la estructura de conocimiento de los profesores en la enseñanza de la lectura conforme transcurre su formación. El método de mapa cognitivo viene asociado con la noción de «red causal» (Miles y Huberman, 1984). Sin embargo, el concepto de red causal se ha utilizado en las investigaciones de campo realizadas sobre la mejora escolar, y el concepto de mapa cognitivo ha sido utilizado en los procedimientos de investigación en la acción, como herramienta que capacita a los participantes el trabajar y reflexionar sobre sus propias ideas acerca de un tema particular (Villar, 1992a; Llinares, 1989; Moral, 1994).

Moral (1990, 1992, 1994a), utiliza la técnica de «planning nets», para analizar cómo la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura es diferente en su grado de complejidad y organización. Leinhardt y Greeno (1996), la utilizan para analizar las diferencias en la complejidad de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de las matemáticas.

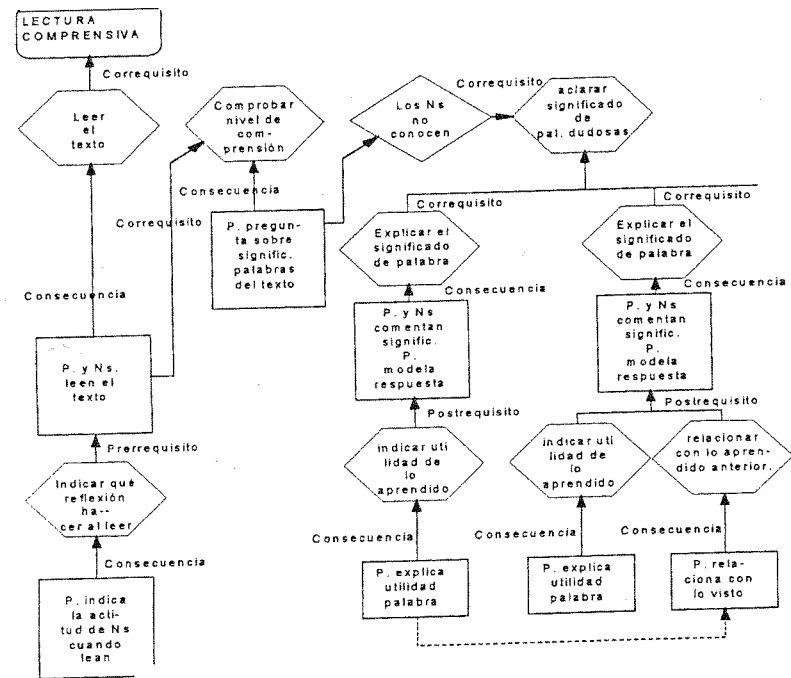


Figura N° 40: «Planning nets» para al estructura de actividad «lectura» de un profesor experto (Moral, 1992)

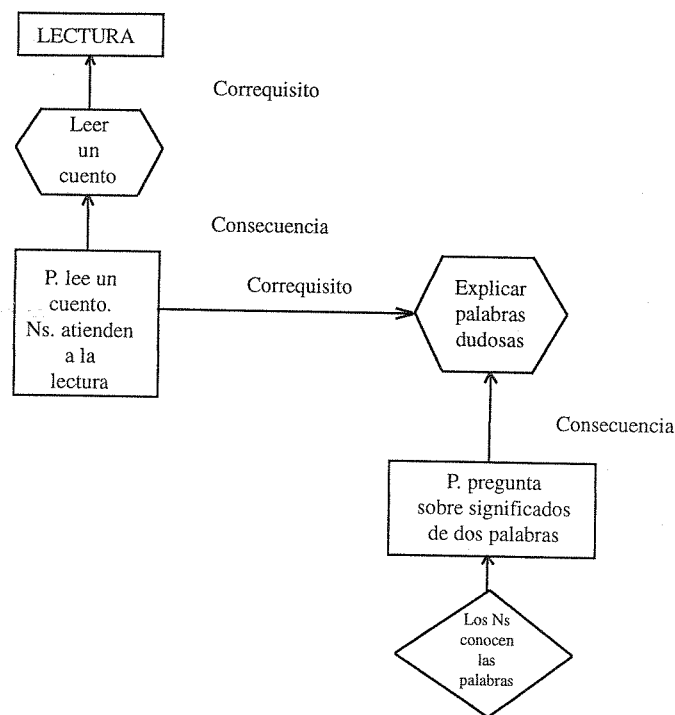


Figura N° 41: «Planning net» para la estructura de actividad «lectura» de un profesor principiante (Moral, 1992).

Como hemos apreciado, la cantidad de técnicas aplicadas para estudiar la estructura de conocimiento del profesor y los procesos de pensamiento que se suceden en su mente cuando enseña, son muy variados. Gracias a ellas, se está produciendo un gran avance en la comprensión del proceso de enseñanza, pues sus formas de representación hacen explícita la estructura de conocimiento del profesor y cómo se activa para resolver el problema de la enseñanza. La investigación en psicología cognitiva sigue intentando descubrir nuevas formas de representación que se ajusten mejor a los distintos procesos que pretenden explicar. De igual forma, la investigación sobre el pensamiento del profesor está abierta a descubrir y a aplicar nuevas formas de representación de la estructura de conocimiento y los procesos de pensamiento del profesor en la enseñanza para que puedan ser utilizados para la mejora de su práctica y producir en ellos un desarrollo personal y profesional (Winitzky, Kauchak y Kelly, 1992).

Finalmente decir que la investigación acerca de la representación del conocimiento está favoreciendo que la formación del profesor sea considerada bajo otra perspectiva, pues todas estas técnicas de representación del conocimiento tienen una aplicación directa para facilitar la reflexión del profesor sobre su práctica, una vez que queda representado de forma gráfica los procesos mentales que se suceden en su mente. Los procesos de reflexión en los que se implica el profesor una vez que ve representado el funcionamiento de su estructura de conocimiento, le permiten avanzar en la construcción y reconstrucción de su conocimiento práctico personal acerca de la enseñanza e ir mejorándola de forma constante (Tobin, Tippins y Hook, 1992).

#### 4.3 Desarrollo profesional a través del apoyo profesional mutuo («coaching») y la supervisión clínica

Las actividades de desarrollo profesional centradas en el contenido se fundamentan en el concepto de competencia profesional, buscan la transmisión de comportamientos eficaces, y delimitan una serie de objetivos y contenidos que deben ser adquiridos por los profesores que se desarrollan profesionalmente (Marcelo y Estebanarz, 1992). Pero, fundamentar los cursos de formación basados en el desarrollo de una serie de contenidos y conductas particulares, es entendido como algo que está fuera de lugar, pues la competencia profesional del profesor en la enseñanza se concibe como la capacidad para hacer un uso inteligente del conocimiento disponible para cada situación de enseñanza, la capacidad para reflexionar, para ser crítico y autónomo en su toma de decisiones (Eraut, 1994; Calderhead, 1992).

Además, existe una crítica generalizada a las actividades de formación centradas en el contenido, pues suelen tener una escasa incidencia en la práctica, ya que difícilmente se aplican las estrategias aprendidas. Esto plantea la necesidad de que las actividades de formación vayan seguidas de actividades de seguimiento o asesoramiento, bien entre compañeros que han asistido al curso, o bien por expertos o asesores, con el objeto de que el profesor alcance una percepción personal de su actuación que le permita mejorar su práctica (Rowe y Sykes, 1989).

El «coaching» encaja con esta necesidad pues se refiere a una estrategia de entrenamiento en la que con posterioridad al desarrollo de las fase de presentación teórica y práctica, los profesores tratan de aplicar en sus clases dichas estrategias (De Vicente, 1990; Marcelo, Mingorance y Sánchez, 1992). Este asesoramiento en el lugar de trabajo «apoyo profesional mutuo» o «coaching», incluye el trabajo en grupo por parte de los profesores mediante la observación y análisis de las clases en las cuales los profesores ponen en práctica las nuevas estrategias docentes transmitidas teóricamente (Neubert y Braton, 1987). Joyce y Showers (1982), consideran que el «coaching» se caracteriza por un ciclo de observación y retroacción en una situación real o de laboratorio. Aunque el «auto coaching» es posible, el «coaching» implica un enfoque de colaboración para el análisis de la enseñanza con el propósito de integrar las destrezas y estrategias aprendidas, dentro del estilo personal de enseñanza.

Garmston (1987) ha diferenciado tres tipos de «coaching» en función de los objetivos que se persigan. En primer lugar señala el «apoyo profesional técnico», al que nos hemos referido anteriormente, pues guarda una relación estrecha con el significado que originariamente dieron Joyce y Showers (1982). Desde esta concepción el apoyo prestado consiste en una ayuda para que los profesores puedan transferir a sus clases las estrategias y contenidos aprendidos en seminarios y cursos. El modelo de Joyce y Showers (1988), consiste en un período de entrenamiento fuera del trabajo similar al usado en la microenseñanza, seguido de una transferencia con «coaching» de lo aprendido en los cursos teóricos a la clase y a la práctica real de la enseñanza. Su intención es establecer una interrelación entre la teoría y la práctica. Los componentes que destacan Joyce y Showers (1988), para producir este tipo de «coaching» son:

- Explorar la teoría a través de la discusión de lecturas que son necesarias para comprender su racionalidad. El estudio de la teoría facilita una imagen mental que guía la práctica y clarifica el «feedback».
- Demostración o modelamiento de la habilidad a través de vídeo o, a través de la puesta en práctica en los escenarios de entrenamiento bajo condiciones simuladas.
- «Feedback» una vez realizada la práctica y expuesta a través del audio o el vídeo, tan pronto como sea posible.

- El «coaching» proporciona el apoyo constante durante el proceso difícil de transferir la habilidad adquirida a la clase normal, hasta que se consigue un control de la ejecución de la habilidad de forma personal.

Esta modalidad de «coaching» ha sido especialmente criticada por Hargreaves y Dawe (1990) por su propio carácter técnico. Estos autores afirman que «el apoyo profesional mutuo» (coaching) en la enseñanza, no puede reducirse a cuestiones de destrezas técnicas y de adquisición de competencia, puesto que también implica cuestiones de naturaleza personal, moral y socio-política. También es criticada por el tiempo que consume, y especialmente por los siguientes aspectos:

- el perfeccionamiento de la enseñanza requiere exclusivamente que los profesores aprendan destrezas intelectuales específicas y conductuales,
- el análisis se centra en qué y cómo enseñan los profesores, teniendo como principal objetivo perfeccionar la enseñanza, no cambiar la estructura de conocimiento del profesor,
- el análisis y la reflexión sobre la enseñanza se basa en evidencias observacionales, no en juicios de valor personal.

Estas críticas quedan recogidas por la aportación de Elliott (1993a), al considerar las dimensiones reflexivas en las que se puede introducir el profesor en sus procesos de desarrollo profesional (Cuadro N° 24):

Interés técnico	Estándares claros y no ambiguos	Reglas de medios-fines impersonales y fuentes desde los estándares	Pensamiento instrumental
Interés práctico	Estándar problemáticos de forma personal e interior	La persona como fuente de estándar	Reflexión crítica

Cuadro N° 24: Dimensiones de reflexión de Elliott (1993a:198).

- Una segunda modalidad de «coaching» es la denominada «apoyo profesional de compañeros» que se corresponde con la Supervisión Clínica, así como con la Supervisión de Compañeros descrita por Rudduck (1987). La supervisión clínica es un modelo de formación que se fundamenta en el trabajo colaborativo entre profesores. En un principio surgió con un planteamiento tecnológico y estructurado, que ha ido progresando hacia una postura más abierta y potenciadora de la reflexión.

Buttery y Weller (1988) y Block (1996), consideran la supervisión clínica como una estrategia mediante la cual los profesores trabajan conjuntamente en colaboración con otros compañeros con el fin de mejorar su enseñanza mediante ciclos sistemáticos de planificación, observación, y un intensivo análisis intelectual sobre el perfeccionamiento de la enseñanza. Algunas de las características a destacar son: a) es un proceso dinámico en el que los profesores se implican analizando a otros compañeros y siendo observados por ellos, y b) el proceso es fundamentalmente una interacción verbal centrada en el análisis de la enseñanza.

Marcelo, Mingorance y Sánchez (1992), citando el trabajo de Smyth (1984), hablan de la naturaleza cíclica de la supervisión clínica. En ella se pueden distinguir cuatro etapas: entrevista de planificación, observación, análisis, y entrevista de análisis:

- La entrevista de planificación tiene como fundamento crear un primer contacto para que el profesor supervisor entienda las intenciones y objetivos del profesor, y discutir cómo llevarlas a la práctica. Se concreta igualmente qué es lo que al profesor le gustaría que el supervisor observase durante la lección.

- La observación se realiza en función a unos objetivos definidos con anterioridad, y mediante instrumentos previamente seleccionados. Es una actividad sistemática y organizada, y no casual o informal.

- Durante la fase de análisis, los datos recogidos son estudiados independientemente por el profesor observador y el observado. Cada uno, en base a sus percepciones, experiencia, y roles tendrán una visión de los hechos. Por tanto, en esta fase se trata de leer y extraer el volumen de información obtenido y de realizar inferencias y posibles preguntas para discutir en la entrevista de análisis.

- La entrevista de análisis se compone de cuatro aspectos: a) reconstrucción de la lección, b) exposición de los aspectos detectados, c) inferencias derivadas de tales temas, y d) compromiso para cambiar o continuar.

Una última modalidad de «coaching» señalada por Garmston (1987), es la denominada «apoyo profesional de y para la indagación». Se plantea como una modalidad posterior al apoyo profesional de compañeros, puesto que para su desarrollo se requiere una cultura y práctica de colaboración estable. Este tipo de «coaching» progresa a través de un modelo de investigación-acción colaborativa, que con el propósito de proporcionar mejoras docentes avanza en el análisis de los procesos de resolución de problemas de la enseñanza. Day (1990), expone gráficamente una secuencia para producir un proceso de desarrollo profesional fundamentado en la indagación, pero en la indagación apoyada constantemente en la relación establecida por colegas y asesores que proporcionan un apoyo a lo largo de todo el proceso.

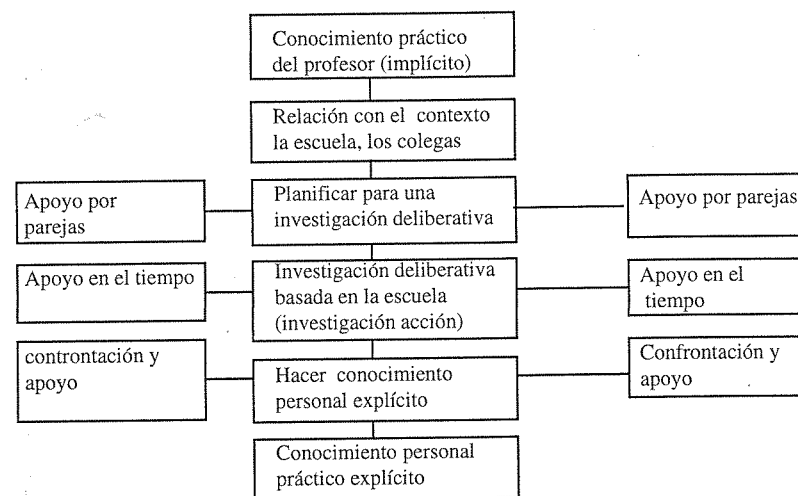


Figura N° 42: Procesos de desarrollo profesional (Day, 1990:227).

#### 4.4 El desarrollo profesional a través de proyectos de innovación curricular

Los Proyectos de Innovación Educativa son otra modalidad de autoformación mediante grupos de trabajo que busca la adaptación a los constantes cambios que se producen en nuestra sociedad y que generan situaciones que el sistema educativo debe integrar como temas de análisis y reflexión. Se produce a través de la participación directa de los profesores y equipos docentes de los Centros y la colaboración con los padres y alumnos. Estos proyectos se enmarcan en una serie de líneas prioritarias de innovación (CEJA, 1992):

1. Adaptación curricular a peculiaridades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
2. Tratamiento a alumnos con problemas en rendimiento escolar.
3. Aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
4. Desarrollo de actitudes, destrezas y hábitos.
5. Colaboración con otras entidades públicas o privadas de carácter andaluz, nacional o internacional.
6. Coordinación de Centros escolares.
7. Elaboración de planes de orientación que propongan la conexión del proceso de enseñanza con el entorno socioeconómico y laboral.
8. Elaboración de materiales y recursos didácticos de apoyo para el profesorado y su aplicación en el aula, en el marco de la innovación educativa y la Reforma.
9. Introducción de la Cultura Andaluza en la enseñanza.
10. Introducción de la educación para la salud y el consumo, educación ambiental, coeducación y educación vial.

En la orden de 7 de mayo de 1993 (CEJA, 1993a), se considera que los Proyectos de Innovación Educativa son una modalidad de actividad formativa que supone la incorporación a la práctica educativa de innovaciones metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización, implicando la elaboración de materiales curriculares que puedan ser generalizables. Parten de la iniciativa del profesorado y presentan un carácter autónomo en su desarrollo, siendo una modalidad de auto perfeccionamiento realizada en los mismos Centros docentes. Todo Proyecto de Innovación Educativa debe contemplar los siguientes aspectos:

- Objetivos y ámbito de aplicación.
- Conexión del Proyecto de Innovación con el Proyecto Curricular de Centro.
- Planificación de la elaboración del material curricular: características técnicas, recursos y temporalización.
- Planificación de la aplicación experimental del material: forma y criterios de validación, participantes, etc.
- Evaluación del proceso y del material elaborado: criterios de evaluación, formas de llevarla a cabo.
- Presupuesto detallado del coste del proyecto.

Según esta orden (CEJA, 1993a), cada profesor podrá participar en un sólo Proyecto de Innovación Educativa que podrá ser compatible con la participación en un Seminario Permanente o Grupo de Trabajo. Pueden tener una duración de uno o dos cursos académicos en función de las necesidades previstas. Los coordinadores de los Proyectos de Innovación remitirán a final del curso académico al CEP al que pertenezca el Centro, la Memoria Final del desarrollo del proyecto, incluyendo la relación de las actividades realizadas, informe sobre la utilización de recursos económicos, valoración de los resultados obtenidos, conclusiones y sugerencias de modificación y especificación del material elaborado y depositado en el Centro de Profesores. Los CEPs remi-

tirán las Memorias a las Delegaciones Provinciales correspondientes para su remisión por éstas al Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

Los Proyectos de Formación en Centros Escolares son una estrategia de formación que pretende producir el cambio de actitud y el grado de formación necesario para la implantación de la Reforma en los Centros escolares. Tiene como objetivo fundamental favorecer la intervención de los propios equipos docentes de los Centros escolares en el análisis de necesidades y en la organización de planes de formación. La realización de estos proyectos se realiza a través de convocatoria pública para un número determinado de Centros cada año, en función de los medios disponibles y sobre la base de un proyecto de trabajo que deberá venir avalado por todos los órganos colegiados del Centro. Son denominadas actividades de formación mixtas, pues conllevan medidas de autoformación y formación reglada (CEJA, 1993b).

Medina (1995), considera que la innovación curricular es la actividad complementaria básica para el desarrollo profesional de los docentes. Los docentes mejoran profesionalmente cuando el trabajo en el aula es el núcleo de su reflexión, pero siempre en relación y armonía con las innovaciones curriculares generales. Llega así a considerar que innovación no se consolida la formación y el desarrollo continuo del profesor. Para Jiménez Jiménez (1995), las propuestas innovadoras están en estrecha relación con el desarrollo profesional de los profesores desde el momento que el profesor se plantea las siguientes preguntas:

- ¿para qué innovar?: finalidad.
- ¿qué innovar?: concepto y contenido
- ¿cuándo innovar?: temporalidad y temporización.
- ¿dónde innovar?: espacio y situación.
- ¿cómo innovar?: fundamentación y metodología.
- ¿con qué?, ¿con quién?: organización, medios.

Aunque autores como Medina (1995) y Jiménez y Jiménez (1995), consideran el papel destacado de los proyectos de innovación para el desarrollo profesional del profesor, existe una tendencia a considerar el concepto «innovación» como algo referido básicamente a aspectos de carácter tecnológico. Estas visiones reduccionistas son sobrepasadas por la idea de que la relación entre innovación e investigación en la práctica se convierte en un binomio irrompible (Imbernon, 1996). Así para Imbernon (1996), la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas colectivas, de propuestas y aportaciones, para la solución de situaciones conflictivas de la práctica. La innovación se introduce mediante una acción que tiene como propósito conocer críticamente y transformar una determinada realidad.

Eraut (1995), considera que los proyectos de innovación pueden variar desde proyectos de investigación para analizar problemas particulares que suceden en la clase, hasta proyectos de mejora y problemas institucionales, adoptando generalmente la forma de establecer una relación colaboradora con la Universidad en la realización de los proyectos de innovación. Así, junto con la colaboración de la Universidad, estos proyectos de innovación son llevados a cabo en las escuelas a través de un trabajo colaborativo entre grupos de profesores (Villar, 1992).

Los procesos de cambio y de innovación suelen producir en los profesores ansiedad e incertidumbre (Guskey, 1988). Para contrarrestar estas sensaciones es necesario producir una fuerte guía y dirección por parte del líder educacional o director, el cual supuestamente tendrá una visión más clara de qué es lo posible, creando un fuerte sentido de comunidad y de responsabilidad compartida. Fresko, Ben-Chaim y Carmeli (1994), hablan de la co-enseñanza y del papel consultante del profesor, para considerar la forma de trabajo en equipo que permite que varios profesores sean responsables del avance de su desarrollo profesional a partir de los proyectos de innovación que



se pretende llevar a cabo. Los profesores con experiencia trabajan junto con profesores principiantes, o con profesores que no aceptan la innovación. Así, se proporciona la oportunidad de ver directamente al profesor experto en la acción y aprender las nuevas estrategias a través de la planificación conjunta y la coordinación de la lección. El trabajo cooperativo con otro profesor implica el fomento del diálogo profesional, la reflexión y el enfoque de resolución de problemas.

Para la puesta en práctica de los proyectos de innovación hay que señalar que las experiencias primeras de los profesores, sus concepciones acerca de la escuela y la enseñanza, y sus creencias acerca de la supuesta innovación, influyen en la habilidad para llevar a cabo las reformas y los cambios curriculares (Powell, 1996). También destacar que un tema esencial para optimizar e implementar las innovaciones es el aspecto motivacional referido al sentido de eficacia del profesor. La teoría social cognitiva clarifica la importancia de los procesos cognitivos de regulación personal y los aspectos de motivación personal. La creencia personal de la eficacia en el trabajo y la creencia de que se alcanzan las metas personales, determina la puesta en práctica de las innovaciones (Fritz, Miller-Heyl, Dreutzer y MacPhee, 1995).

#### 4.5 Desarrollo profesional centrado en la escuela

Últimamente se ve la necesidad de conectar el desarrollo profesional de los profesores con la idea del cambio e innovación, tal y como plantea Fullan (1996), Kemmis (1988, 1993), y Escudero (1992, 1992a, 1993), debido a que ahora se reconoce que las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, y que los profesores no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan.

El énfasis puesto en los factores contextuales y mediacionales ha hecho que se ponga en marcha el movimiento de desarrollo profesional de los profesores centrado en la escuela. La escuela es el lugar donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de enseñanza, siendo considerado el contexto genuino de actualización donde se puede producir una auténtica reflexión crítica y colaborativa de la práctica docente (Cardona Andujar, 1992). La reflexión sobre la práctica del profesor para Sancho Gil (1988) y para Del Carmen (1989), debe surgir del análisis desde dentro del centro, desde el análisis de los proyectos de centro y los proyectos curriculares elaborados como un proyecto común e interno que representa a los profesores de un centro.

Así, la formación basada en la escuela surge como consecuencia del diagnóstico de un problema significativo para la escuela como institución, y para los profesores que en ella trabajan, pero debe adoptar como señalan Villar y colaboradores (1994), Medina (1994), y Medina y Rodríguez (1994), la característica de concebirse bajo un planteamiento de colaboración. Giroux (1990) y Lambert (1995), destacan la importancia de que exista en el centro un liderazgo adecuado y un clima para la reflexión y la participación. Sólo así la formación centrada en la escuela adquiere su potencial como agente de cambio y de innovación compartida que lleva en definitiva a una mejora de la calidad de la escuela.

En España, tanto a nivel académico como político el desarrollo profesional centrado en la escuela ha tenido una acogida favorable (Marcelo, 1994). Los numerosos Seminarios realizados en distintas Universidades sobre el tema de la formación centrada en la escuela son un ejemplo de ello, el que tuvo lugar en Granada en 1991, o el grupo de investigación ADEME interesado por evaluar el desarrollo y progreso de los proyectos de Formación Centrada en la Escuela, o el grupo de investigación FORCE, al que pertenezco, cuyas siglas hacen referencia a «Formación centrada en la Escuela».

Para la Administración educativa, la Formación Centrada en la Escuela, «es el modelo de formación en el que las actividades de formación se plantean de forma permanente a lo largo de la vida profesional del profesor» (CEJA, 1992:15). Su propuesta formativa se basa en el grupo tutorado de trabajo, acompañado si es necesario de cursos de corta duración, y requiere la presencia de asesores de área, nivel o materia para su coordinación y secuenciación.

La formación en el Centro se concibe como una modalidad de formación que reúne las siguientes características (CEJA, 1993a):

- Considerar el Centro escolar como unidad básica de cambio e innovación.
- Posibilitar la intervención activa de los equipos docentes en la programación de su formación.
- Atender a las necesidades de formación expresadas por los equipos docentes en un proyecto común.
- Estar dirigida a ayudar a los profesores en la elaboración y desarrollo del Proyecto de Centro.
- Mejorar el funcionamiento del Centro como lugar de trabajo de los profesores y de su relación con el conjunto de la comunidad educativa.
- Posibilitar la mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Los Proyectos de Formación en Centros podrán tener una duración de uno o dos cursos académicos en función de las necesidades previstas, debiendo cubrir un mínimo de 40 horas y un máximo de 70 por curso. Pueden ser propuestas por el Claustro, los Equipos de Ciclo, los Departamentos o Seminarios de un Centro, y habrán de contemplar para su desarrollo los siguientes aspectos:

- Diagnóstico de las necesidades de formación.
- Elaboración de un Plan de Trabajo.
- Desarrollo del Plan de Formación en el Centro: actividades a realizar, temporalización, apoyos, coordinación, sesiones y dinámica de trabajo.
- Sistema de evaluación.
- Recursos necesarios para el desarrollo del proyecto.
- Presupuesto y ayuda solicitada (CEJA, 1993a).

Imbernón (1996), establece una diferenciación entre formación en el centro y formación del centro, indicando que la primera hace referencia a la formación que sucede en el centro, y la segunda se refiere no a la formación de los profesores, sino al desarrollo del centro, aunque este desarrollo del centro lleva de forma indirecta al desarrollo profesional del profesor. Para Imbernón (1996), el contenido del desarrollo de la formación del centro se basa en la colaboración entre iguales y en una serie de presupuestos, destacando los siguientes:

- el centro se considera un foco del proceso «acción-reflexión-acción»,
- se fomentan nuevos valores rechazando los asumidos desde siempre: defensa profesional frente a la apertura profesional, frente a el aislamiento la comunicación, frente a la privacidad, la publicidad, frente al individualismo, la colaboración, frente a la dirección externa, la autorregulación y la crítica colaborativa,
- la concepción de que la formación no es una tecnología enseñable, sino un proceso de participación, implicación, apropiación y pertenencia.

#### 4.6 Desarrollo profesional a través de cursos de formación

La formación y desarrollo profesional entendida a través de cursos de formación, se basa en la idea de formar teniendo en cuenta una serie de necesidades generales. Los cursos de formación:

«Se realizan a partir de las necesidades comunes y generales de formación en virtud de las exigencias del Sistema Educativo.... Es el modelo de formación en el que las actividades se realizan de forma puntual y aislada a lo largo de la vida profesional del profesorado» (CEJA, 1992:15). Se consideran actividades regladas de formación (CEJA, 1993b) y presentan las siguientes características:

- Se desarrollan en torno a contenidos científicos, técnicos, culturales y pedagógicos.
- Se desarrollan a partir de las aportaciones de especialistas.
- El establecimiento de objetivos y contenidos se hace teniendo en cuenta las necesidades del sistema educativo y contemplando las necesidades de formación del profesorado.
- Incluye actividades presenciales y pueden incluir actividades no presenciales de aplicación práctica en el aula, no debiendo representar estas últimas más del 30% del total.
- Debe incluir una evaluación y, en su caso, calificación de los asistentes que indique si se han superado las distintas fases, en razón de la asistencia continuada y de la realización, individual o en grupo, de las propuestas de trabajo.

Para Eraut (1995), la identificación y priorización de las necesidades para la elaboración de programas de formación requiere un cuidadoso estudio. Eraut se plantea la siguiente pregunta: ¿Quién valora las necesidades de los profesores para construir cursos adecuados a estas necesidades, los profesores individuales, los departamentos de dentro de la escuela, la escuela en sí misma, el distrito, o la nación?. Para Eraut (1995), lo realmente importante es conseguir una mezcla de intereses para plantear programas de formación de profesores adecuados a distintas necesidades.

En los años 80 y los 90 se ha producido un tremendo interés por determinar la naturaleza del conocimiento profesional de los profesores (Leinhardt, 1990; Calderhead y Shorrock, 1997). Estas investigaciones descubren un conocimiento teórico relevante pero autores como Pugach, Barnes y Beckum (1991), consideran que este conocimiento debe ser comprendido por los profesores que son los que realmente deben destacar la relevancia de este conocimiento para su práctica diaria. Por tanto, el conocimiento planteado por los investigadores, además de ser relevante para ellos necesita también comenzar a serlo para los profesores como una parte integrante de su propio esquema conceptual. En otras palabras, la teoría adquiere relevancia a través de su uso, y el uso implica pensamiento y discusión en períodos de tiempo determinados. Por lo tanto, cursos de formación montados sobre planteamientos meramente teóricos escapan a la posibilidad de llegar a ser realmente efectivos para los profesores.

Para que los cursos de formación teóricos consigan ser efectivos y útiles para los profesores, deben tener como meta básica la unión de la teoría con la práctica, la combinación del conocimiento teórico y práctico, mediante la utilización de algún tipo de estrategia reflexiva. Lauriala (1992), expone una serie de condiciones que deben cumplir los cursos de formación teóricos para que se establezca una unión estrecha entre la teoría y la práctica, porque, como señala este autor, no es suficiente realizar una mera transmisión de contenidos, sino que deben ser a la vez integrados en la práctica. Las condiciones que expone son las siguientes:

- reflexión sobre la experiencia,
- aproximación holística,
- relevancia personal,
- mejorar la colaboración entre los profesores y el esfuerzo colectivo, y
- hacer a los profesores expertos de su propio trabajo.

Las investigaciones de Kruger, Summers y Palacio (1990), Parker y Winne (1995) y Veenman, Tulder y Voeten (1994), profundizan también en las condiciones en las que los programas de formación basados en la transmisión de contenidos, mejoran la conducta del profesor:

- el contenido del programa y las actividades de formación son generadas a partir de las necesidades de los participantes,
- el contenido debe progresar de lo simple a lo complejo,
- las metas del programa se presentan mediante un planteamiento claro y coherente,
- la materia es relevante para el trabajo del profesor,
- las habilidades prácticas a las que se hace referencia en el curso son presentadas, y
- se indican los pasos para la posible implementación, planteando una discusión y un intercambio de información según distintos puntos de vista.

Los profesores como cualquier otro aprendiz interpreta el nuevo contenido a través de su existente comprensión, y modifica y reinterpreta las nuevas ideas sobre la base de lo que ellos ya conocen. El proceso para articular nuevas concepciones de la práctica no es lineal, no es una simple sustitución de términos en la que se reemplazan términos que ya se conocen por otros nuevos. El proceso es dialéctico, el nuevo conocimiento se relaciona con el conocimiento tácito interactuando y reformulando lo nuevo para la mejora del discurso profesional (Freeman, 1993). Existe una evidencia, fundamentada en numerosas investigaciones, que los profesores como profesionales tienen elaborado un conocimiento sustantivo que estructura su conocimiento, establecido mediante esquemas que los profesores han ido gradualmente construyendo en las diversas experiencias a lo largo de su vida y que ha quedado estabilizados como un resultado de sus experiencias (Calderhead, 1987a y b, Shulman, 1986). Por lo tanto, la cuestión que deberían plantearse los constructores de cursos de formación sería ¿hasta qué punto la información proporcionada en el curso cambia o modifica las estructuras de conocimiento ya existente para conseguir un nuevo aprendizaje?. Para los profesionales que ya poseen un conocimiento sustantivo, el nuevo conocimiento sólo comienza a ser significativo si complementa el ya existente, o confirma los guiones de conducta ya existentes (Tilleman, 1994; Bereiter, 1990).

Para que es produzca una reestructuración del conocimiento, la nueva información debe cumplir ciertas condiciones: que sea posible, inteligible y fructífera (Louis y Van Velzen, 1989; Hameyer, 1989). Además hay que tener en cuenta al hablar de la reestructuración de la estructura de conocimiento del profesor, las creencias que los sujetos poseen en relación a aceptar el cambio o no (Pintrich, Marz y Boyle, 1993). En la investigación de Pintrich, Marz y Boyle (1993), se asume que las creencias sirven como un filtro realizando un escrutinio de la nueva información, determinando los elementos que son aceptados e integrados en un conocimiento base profesional.

#### 4.7 Desarrollo profesional a través de la investigación

Aunque en el primer capítulo hemos analizado a fondo el tema de la investigación del profesor y la importancia que tiene considerar el rol activo del profesor en la investigación sobre su propia práctica para modificar las estructuras tradicionales de formación del profesor, en este apartado volvemos a incidir de forma breve en el potencial que tiene la investigación para el desarrollo profesional del profesor.

Cochran-Smith y Lytle (1993), destacan que el movimiento que considera al profesor como investigador reconoce que el conocimiento y el pensamiento del profesor es un componente crítico de la enseñanza, y es la base para contemplar el rol del profesor como un sujeto que puede teorizar, interpretar y criticar su propia práctica. Además, a partir de la contribución de Elliott (1990a, 1990b, 1993a y b), en la que se establece una relación estrecha entre la investigación y la enseñanza, se llega a considerar que éstas son dos actividades interdependientes que no están separadas sino estrechamente unidas a partir de una práctica reflexiva. Por tanto, la investigación

del profesor queda configurada como un elemento básico de actuación del profesor (Salinas Fernández, 1994)

Los proyectos de investigación del profesor surgen conectados especialmente con las necesidades de mejorar la escuela y la práctica de la clase, además de contribuir al conocimiento acerca de la enseñanza (Levine, 1992; Oja y Smulyan, 1989). Los comentaristas relacionados con el tema de la investigación acción, parecen acordar que el origen de la investigación acción se produce a partir de la obra de Kurt Lewin (1948), relativa a la teoría del cambio en la organización formal. El modelo de Lewin de investigación acción se basa en un ciclo en espiral de descubrimiento conceptual, donde se sitúan actividades como la planificación, la acción y la evaluación.

Bryant (1996), proporciona una definición de investigación acción a partir de una propuesta reflexiva, considerando que la investigación acción es vista como una forma de indagación práctica caracterizada por una reflexión personal de ciclos en espiral de planificación, actuación, observación, reflexión. La acción es esencialmente arriesgada, pero es retrospectivamente guiada por la pasada reflexión sobre la cual se elaboran y modifican los planes de acción. Hall (1996), nos habla de la tensión dialéctica existente en los proyectos de investigación-acción entre la reflexión y la acción, ya que cada una informa a la otra permitiendo un proceso de cambio planificado. Santos Guerra (1990), incluso llega a decir que la clave del perfeccionamiento y del desarrollo del profesor descansa en la acción reflexiva realizada a través de la investigación sobre el currículum. Para que el profesor no se convierta en un simple ejecutor de ordenes es necesario una autonomía profesional fundamentada sobre la reflexión a partir de la investigación.

Los problemas de la escuela deben ser planteados desde esta perspectiva de investigación-acción colaborativa (Carson, 1990), pues las cuestiones relativa a la unión entre la teoría y la práctica planteadas bajo la perspectivas de todos los participantes implicados en la resolución del problema, mejora las propuestas de solución. Hay que ir más allá de una mera interpretación subjetiva personal, para alcanzar una comprensión crítica que se dirija a una acción transformativa conjunta. Pero, en algunos casos, aunque se conocen las ventajas de una investigación acción colaborativa, los profesores no quieren colaborar y se encuentran reacios a compartir la investigación. Es por esto por lo que Shulman (1990), declara que en estos casos hay que seguir valorando la individualidad a la vez que se estimula la colaboración. Pero como señala Lally y Scaife (1995), aunque el ambiente de la escuela no sea propicio, hay que seguir intentando las propuesta de investigación acción colaborativa, ya que son con estos proyectos como se les da un verdadero poder a los profesores. Así, el conjunto de profesores de un centro comienzan a ser conscientes y reconstruir algunas de las condiciones que los hacen emanciparse de las restricciones y limitaciones del contexto donde ellos trabajan (Angulo Rasco, 1990). El profesor no es un agente pasivo, sino que se implica en todas las fases de la investigación desde los procesos de planificación hasta los procesos de interpretaciones de los datos obtenidos, siendo estos procesos en sí mismos momentos para el desarrollo profesional de los profesores (Cole y Knowles, 1993; Zeuli, 1994).

## 5. CONTEXTO Y ESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

El profesor trabaja dentro de un contexto institucional escolar que presenta unas características y normativa determinada, con un tiempo, unas reglas y prescripciones que deben ser respetadas (Griffiths y Owen, 1995). En cada escuela además existe una cultura organizacional, fundamentada en una serie de suposiciones y creencias que son compartidas por los miembros de una organización, que operan inconscientemente y que definen la organización. Cualquier sistema de significado personal (teoría subjetiva personal educativa) está siempre interactuando con el sistema de significado supra-individual propiciado por la cultura escolar, el cual es percibido, interpretado y filtrado por el individuo, e influye decisivamente en el proceso de desarrollo profesional (Husband, 1995; Windsor, 1995).

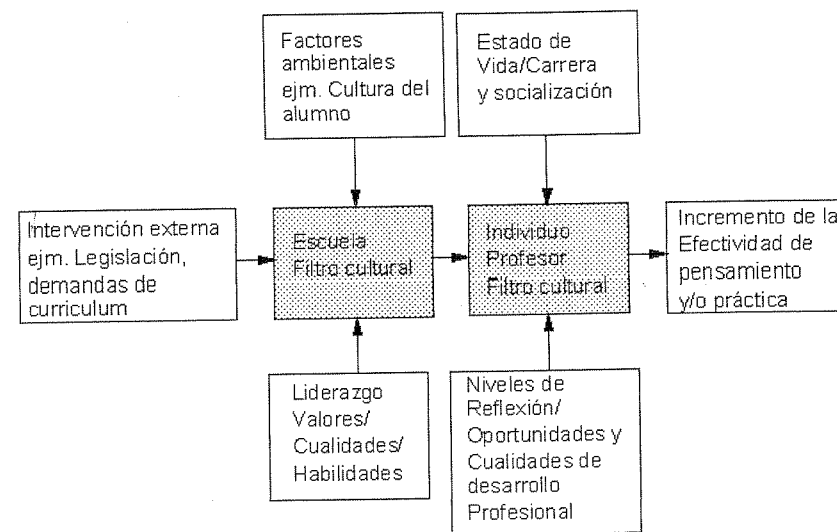


Figura Nº 43: Factores que afectan el desarrollo profesional del profesor (Day, 1993a).

Así, además de factores contextuales como la sociedad, la comunidad, y las políticas educativas, la cultura escolar determinan de forma decisiva el desarrollo profesional del profesor (Glatthorn, 1995; Lieberman y McLaughling, 1996).

Para Lambert (1995a), al igual que para De Vicente (1993), el contexto necesario para producir el desarrollo profesional en el profesor se basa fundamentalmente en conseguir que el profesorado del centro adopte una postura distinta en la forma en que concibe su formación y desarrollo. Cuando los profesores de la escuela comienzan a descubrir el potencial de trabajar colaborativamente y desafiar juntos su profesión, es el momento en que se crea un contexto adecuado para conseguir un desarrollo profesional constante. Es el momento en el que los profesores de un centro comienzan a dar un nuevo significado a su trabajo, a salir del aislamiento que les caracteriza, y comienzan a cambiar los modelos y estructuras de relación adoptando las formas de grupos de investigación, «coaching» a pares, equipos de planificación, trabajo cooperativo y en grupo, utilización de reuniones informales, etc. (Izquierdo, 1993; Fabra, 1992; Martí, 1992).

Fullan (1996), destaca la importancia de modificar los patrones o modelos de relación para poder adoptar las formas de indagación y de innovación que permitirán el desarrollo profesional de los profesores. Es necesario romper con una serie de suposiciones establecidas y adoptar un nuevo sistema de relaciones fundamentado sobre una perspectiva ecológica que requiere una total participación de todos los miembros de un centro (Capra, 1993; Lorenzo, 1994). El romper con viejas suposiciones es difícil y para ello se requiere introducirse en un proceso recíproco, basado en una búsqueda constante por comprender, no sólo por describir o defender tu postura, sino también para crear e imaginar nuevas posibilidades, dentro de la «comunidad crítica» a la que hace referencia el trabajo de Lambert (1995a). Este autor destaca el papel de la reflexión para conseguir un modelo escolar que propicie el desarrollo profesional del profesor, favoreciendo la

aparición de posturas asociadas con desarrollo de «procesos» más que posturas propiciadoras de «proyectos concretos», la aparición de posturas descentralizadas más que posturas centralizadas.

La introducción del rol del profesor investigador, como una forma para producir su desarrollo profesional, tiene un efecto positivo en la mejora de la práctica del profesor como señalan la investigación de Hahn (1991), indicando lo que ocurre cuando la investigación comienza a ser una parte regular de la vida de los profesores y queda institucionalizada en el centro escolar:

- La enseñanza de los profesores es transformada en un camino importante, pues los profesores comienzan a ser teorizadores, a articular sus intenciones, a valorar sus suposiciones, y a encontrar conexiones con su práctica.

- Los profesores comienzan a buscar recursos que puedan enriquecer su profesión, pues con la información que tienen no les basta. Ellos realizan una observación sistemática a lo largo de períodos de tiempo prolongados, lo cual les permite obtener un profundo conocimiento.

- Los profesores comienzan a ser más críticos, siendo lectores responsables que usan los resultados de la investigación y no la aceptan sin más. Valoran así de una forma personal el currículum, los métodos y los materiales.

Pero para que la investigación del profesor sea asociada con una tarea más de su actividad profesional, como algo que queda institucionalizado a los contextos particulares donde ellos trabajan, se debe propiciar un contexto adecuado para que se consigan estos propósitos. Ciertos elementos del ambiente de la escuela contribuyen a la efectividad de los proyectos de investigación acción. Los proyectos tienen más éxito cuando el clima de la escuela estimula la comunicación y la experimentación y cuando los administradores apoyan el proyecto. Lambert y Gardner (1995), sugieren que los profesores necesitan una atmósfera en la cual ellos sean libres de identificar problemas para la indagación, experimenten con soluciones y expresen sus ideas compartiéndolas con los colegas y administradores. Esta libertad comienza desde la administración, reconociendo una autoridad colegiada más que jerárquica. Así, la administración no sólo debe proporcionar a los profesores la libertad para experimentar, sino que también debe reconocer y legitimar sus proyectos de investigación y asegurar su continuación en el futuro. El soporte administrativo puede tener la forma de recurso como el tiempo, y la asistencia técnica y material necesaria para que el proyecto de investigación suceda. Muchos coinciden en señalar que la falta de tiempo impide la realización de este tipo de proyectos (Szabo, 1996; Cochran-Smith y Lytle, 1996).

Que el profesor se implique en tareas de desarrollo profesional, requiere un esfuerzo considerable, pues el esfuerzo por innovar requiere ser compaginado con su tarea académica, llevando a cabo al mismo tiempo actividades de indagación y de reflexión sobre su propia práctica. Existen reacciones en contra de simplemente añadir la investigación como una carga más del trabajo de los profesores (Louis, 1992). Por ello sería interesante conseguir la institucionalización de la investigación del profesor para hacer la indagación una parte integral de la vida profesional de los profesores. Crear como llaman Cochran-Smith y Lytle (1993), las «comunidades de investigación», para que el desarrollo profesional del profesor, a través de la indagación constante sobre su práctica, quede implícito dentro de las estructuras organizativas, temporales y estructurales del centro.

Una variedad de recursos son propuestos para disponer a los profesores a elaborar proyectos de innovación y mejora dentro del centro. Estos incluyen el reducir la carga, y dar tiempo para la investigación, montar redes colaborativas, estudios de grupo, equipos de investigación, oportunidades para visitar voluntariamente la clase de otros profesores de otros niveles, áreas, escuelas, dar financiación para los proyectos de investigación, y variedad de canales formales e informales para disenimar el trabajo del profesor y estrechar las relaciones escuela-universidad (Kagan,

Freeman, Horton y Rountree, 1993; Clark y LaLonde, 1992; Day, 1993; Louis, 1992; Cochran-Smith y Lytle, 1993).

Estos intentos puntuales, quedan reunidos en las propuestas de institucionalización y creación de comunidades de indagación, que dispongan las estructuras organizativas necesarias para que los grupos de profesores trabajen juntos charlando sobre su trabajo, aprendiendo de los otros y llevando a cabo usos curriculares e instruccionales. A continuación destacamos algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta para propiciar comunidades donde se pueda producir un desarrollo profesional constante del profesor.

### 5.1 Comunidades favorecedoras de la comunicación y la conversación

Cochran-Smith y Lytle (1993), destacan como elemento esencial para construir una comunidad que favorezca la investigación del profesor y su desarrollo profesional, el desarrollo de hábitos de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar y una charla propiciadora de la descripción, la discusión, y el debate sobre la enseñanza. A través de la charla entre los profesores se construye y reconstruye el conocimiento como un proceso público. En la conversación espontánea, los participantes construyen sobre las ideas de los otros, que pertenecen a diferentes grados, niveles, áreas y materias, así se provoca una discusión desde perspectivas que provienen de distintos contextos.

La investigación sobre el desarrollo profesional ha destacado el papel de la conversación que se produce entre los profesores como estrategia reflexiva que debe ser analizada y tenida en cuenta como instrumento de gran valor para producir el cambio en la estructura de conocimiento del profesor. Emery (1996), expresa a través de su investigación que la conversación entre los profesores focalizada en aspectos relacionados con una práctica innovadora, constituye una prometedora alternativa para promover la conducta reflexiva, permitiendo una confrontación y reconstrucción del significado y la búsqueda de la verdad. Lambert (1995, 1995a), indica que cualquier contexto o espacio del centro sirve para crear un espacio de relación donde surge la conversación. Así, el proporcionar oportunidades para que los profesores reflexionen, interactúen con los otros, compartan y desarrollen un trabajo compartido, son elementos esenciales para realizar un cambio significativo (Ellis, 1990; Johnston, Duvernoy, McGill y Fressola, 1996). A partir de la conversación se puede conseguir un consenso entre metas diferentes y un balance en la participación de los distintos enfoques individuales, colaborando alrededor de un mismo tema. Esto es un proceso largo y costoso, el conseguir una comunidad colegial y un clima propicio, fundamentado en normas de crítica constructiva, en la que se apoyan posturas individuales pero a la vez se estimula el llegar a una deliberación y consenso compartido que te permite dirigirte hacia una meta común futura (Little, 1990; Kilbourn, 1991; Sanger, 1990).

Respecto a los proyectos de investigación acción, Oja y Smulyan (1989), destacan la importancia de la comunicación, especialmente en los momentos de negociación y articulación de unas metas claras y específicas antes de entrar en el proyecto. La interacción frecuente entre los participantes del proyecto de investigación a través de los encuentros del equipo, y a través de una discusión más informal, es un requisito para la investigación acción. Esta relación estrecha ayuda a evitar las dificultades de comunicación y contribuye al desarrollo de una comprensión mutua de metas, técnicas, y perspectivas (Elliott, 1990a y b).

Dentro de las propuestas de investigación acción emancipatoria a la que hace referencia Zuber-Skerritt (1996), se destaca también la importancia del establecimiento de un buen canal de

comunicación entre los miembros implicados en el proyecto, comunicación denominada por esta autora como un tipo de «comunicación simétrica», la cual dispone a todos los miembros a participar en términos de iguales. Para los profesores esto debe facilitar la discusión sobre sus propios problemas y limitaciones, para compartir las actividades y las ideas de los otros y para abrirse al aprendizaje de nuevas habilidades y conductas valoradas mediante procesos de investigación. Para conseguir una colaboración exitosa, los investigadores deben aprender a trabajar con los profesores como si fueran compañeros y deben asegurar que su trabajo apoya, más que interfiere, las responsabilidades de los profesores en la escuela.

## 5.2 Liderazgo

Generalmente los conceptos tradicionales de liderazgo han estado referidos al tema de direccionalidad e influencia, para explicar el «poder» del líder escolar (Reitzug, 1994). La tarea básica del líder escolar queda concebida como la dirección de un curso de acción determinado para el logro de unas metas, mediante una influencia sutil (Walker, 1995). Palabras como diseñar, fomentar, invitar, persuadir, influenciar, son términos típicos utilizados para definir la tarea de liderazgo (Lambert, 1995b). Rost (1991), en un análisis extenso de los escritos referidos al liderazgo desde el 1900 hasta 1990, describe la imagen del líder como la persona de reconocido prestigio por la comunidad, con una cierta capacidad para la influencia, y que tienen como propósito lograr efectivamente la organización del grupo para conseguir unas metas determinadas relacionadas con aspectos de eficacia y calidad.

TRADICIONAL	CONSTRUCTIVISTA
Fragmentado	Coordinado, colaborativo
Dependiente	Potenciador de capacidades
Competitivo	Cooperativo-complementario
Dominado por agencias externas	Dirigido por todos los miembros del centro
Centralizado	Descentralizado
Trabajo en paralelo	Trabajo en redes
Basado en expertos	Contruido y facilitado
Entrenamiento	Conversación, conexión
Orientado al servicio	Orientado al apoyo
Relaciones no igualitarias	Relaciones recíprocas

Cuadro N° 25: Las características de un liderazgo tradicional frente a un liderazgo constructivista.

Pero ahora el líder escolar tiene como papel el dar «poder» a los profesores para que evalúen sus metas y en qué condiciones estas metas son útiles, más que dirigirlos o manipularlos hacia metas organizativas determinadas (Reitzug, 1994; Medina y Domínguez, 1995; De Vicente, 1993b). La definición de liderazgo constructivista surge de esta idea de liderazgo para dar poder a la comunidad de profesores propuesta por Foster (1994) y Lambert, D., Zimmerman, Cooper, Lambert, M., Gardner y Slack (1995). Se propone así un tipo de liderazgo constructivista, surgiendo de la

idea de liderazgo como un proceso recíproco y fundamentado en la idea de que la comunidad educacional es la constructora del significado. Esta característica es el corazón de la teoría constructivista del liderazgo, considerando al adulto en una comunidad que puede trabajar junta para construir el significado y el conocimiento.

Desde esta perspectiva se considera la comunidad dentro de su naturaleza ecológica. Los principios ecológicos en los que se sustenta la comunidad para propiciar un liderazgo constructivista, tomados de Capra (1993), son los principios de interdependencia, sostén, ciclo ecológico, flujo de energía, relaciones entre pares, flexibilidad, diversidad y coevolución. En estas comunidades ecológicas debe existir un sentido de coherencia que permita la construcción de un significado compartido y coherente.

Lee (1991), en la misma línea que señalan Foster (1994) y Lambert, D., Zimmerman, Cooper, Lambert, M., Gardner y Slack (1995), destaca la necesidad de establecer un liderazgo instruccional basado en la búsqueda de un sentido colaborativo, compartido. Para que un centro mejore la calidad de la enseñanza que imparte debe existir un conocimiento socialmente construido. En este sentido, los significados, las interpretaciones individuales deben ser negociadas para contribuir al desarrollo de una cultura compartida entre los miembros de la escuela. El director debe propiciar situaciones en las que se produzca la búsqueda de un significado compartido y la búsqueda de una cultura común.

Además de la idea de fomentar el desarrollo de líderes constructivistas que trabajen la búsqueda de una cultura común, como elemento sustantivo del desarrollo profesional del profesor, encontramos la idea de que en los centros debe existir un «liderazgo transformacional» destacado por el trabajo de Hallinger y Hausman (1994) y Geijsel, et al (1996). En el trabajo de Geijsel et al, (1996) se hace referencia a que este liderazgo transformacional existe como un componente central de la capacidad innovadora del centro. Así, este trabajo sitúa el liderazgo transformacional dentro del concepto de la capacidad innovadora de la escuela, la cual es definida como la competencia de las escuelas para implementar las innovaciones iniciadas por los administradores o por la escuela misma. La comunidad escolar debe proporcionar un esquema propicio para llegar a obtener una comunidad de prácticos reflexivos, una comunidad de aprendices y de líderes (Lane, 1991; Harris y Wilson, 1991).

Para llevar a cabo un liderazgo transformacional que lleve a la consecución de cambios dentro de la vida del centro, Daresh (1991), junto con Murphy (1994), nos hablan del rol que debe adoptar el director del centro, proporcionando una serie de claves para que el líder funcione. Las aportaciones de estas dos investigaciones recogen las siguientes características:

- toma de conciencia de las creencias personales,
- sensibilidad para aceptar perspectivas alternativas,
- habilidad para comprender a la gente,
- delegar responsabilidades de liderazgo,
- desarrollar procesos de toma de decisiones colaborativas,
- llevar a cabo una autoridad compartida,
- disponerse para apoyar el éxito de los profesores,
- ayudar a formular una visión compartida,
- cultivar redes de relaciones,
- proporcionar información, y
- promover el desarrollo del personal.

### 5.3 Organización del tiempo

El tiempo es un factor crítico en la formación y el mantenimiento de las comunidades de aprendizaje para la investigación del profesor y para su desarrollo profesional (Cochran-Smith y Lytle, 1993). La enseñanza es una profesión en la que casi resulta imposible, o es extraordinariamente difícil, encontrar el tiempo suficiente para recoger datos, y es casi imposible encontrar tiempo para reflexionar sobre los datos recogidos, leer sobre temas que preocupan, o compartir experiencias con colegas.

Desde una visión «socio-política» del tiempo como destacan Hargreaves (1996) y Gimeno y Pérez (1993), hay que considerar que los administradores no dejan tiempo para otros propósitos que no sean los meramente formales, y dejan a los profesores poca flexibilidad en el uso del tiempo. El apoyar las comunidades para el desarrollo profesional del profesor supone redistribuir algún tiempo durante el día escolar para que el profesor reflexione sobre su práctica. Las tareas de desarrollo profesional del profesor, como son las propuestas de investigación, de realización de proyectos de innovación, las propuestas de formación en centros, la realización de seminarios de trabajo, etc., no pueden ser consideradas simplemente tareas adicionales y añadidas a las tareas diarias que debe realizar el profesor. El tiempo debe ser organizado de forma distinta, ya que es un factor crítico en la formación y el mantenimiento de las comunidades de aprendizaje y de desarrollo profesional.

### 5.4 Asesoramiento a centros escolares

El apoyo o asesoramiento a centros escolares es un fenómeno relativamente novedoso en la escena educativa. Es por esto por lo que quizás no existe una definición clara y definitiva de lo que es en sí mismo el asesoramiento a centros escolares (Nieto y Protela, 1992), aunque suele estar asociado con el tema de «mejora escolar». Está así vinculado a los procesos de facilitación del cambio educativo, construido sobre la base de la pluralidad de prácticas que definen la acción educativa en el marco institucional del centro escolar. Así, el asesoramiento queda establecido dentro de los límites del pensamiento pedagógico general (los profesores, el currículum, la escuela como organización, la innovación educativa, etc.), límites que son ambiguos y amplios, permitiendo que el asesoramiento sea flexible y conecte con una variedad de modelos, estrategias, roles y funciones, según las necesidades que demanda la situación problemática que requiere asesoramiento y apoyo (Escudero, 1986).

*- El asesoramiento orientado a la mejora en la escuela.*

La perspectiva más actual sobre los procesos de asesoramiento hace referencia a un tipo de asesoramiento conectado con los principios de la mejora escolar (Clark, Lott y Astuto, 1984; Hopkins, 1990). La mejora de la escuela queda definida como «un esfuerzo sistemático y sostenido, orientado a cambiar las condiciones del aprendizaje y otras relativas a las condiciones internas de una o más escuelas, con el propósito último de lograr más eficazmente las metas educativas (Miles y Ekholm, 1985:48). Analizando más a fondo esta definición podemos distinguir que el cambio educativo no es un evento, es un proceso que requiere un esfuerzo sistemático y sostenido (Weindling, 1989). Por tanto se necesita una perspectiva a largo plazo, en un período extenso de tiempo. Las innovaciones breves pueden generar frustración y abandono, pues se ven como pro-

yectos irrelevantes, poco significativos, y poco coherentes con el acontecer diario de la vida de la escuela (Escudero, 1988).

La mejora de la escuela tienen como fin último la consecución eficaz de los objetivos educativos (Moreno, 1992), pero entendidos estos como algo que no está referido a cambiar las experiencias de aprendizaje de una clase concreta o problema específico que produce una formación aislada de un profesor en su problemática particular, sino que implica un proceso de cambio de la organización de la escuela, afectando a sus condiciones internas de funcionamiento (Hopkins, 1990). Desde esta perspectiva se excede el contexto del aula para trabajar con la organización global del centro, su cultura, sus modos de desarrollo profesional, sus medios de apoyo al profesorado, financiación, infraestructura, utilización del tiempo, aspectos que, en su conjunto, repercuten en las condiciones de aprendizaje de los alumnos (Miles y Ekholm, 1985), y en el desarrollo de escuelas eficaces (Coleman y Collinge, 1991).

El centro educativo es considerado la unidad básica de cambio, por tanto, la atención recae sobre el trabajo particular de cada escuela como organización con características culturales y funcionales propias y diferenciadas (Escudero, 1989). Cuando nos referimos a la mejora escolar, entendiendo el centro educativo como unidad básica del cambio, estamos aceptando la capacidad del centro para mejorar por sí mismo y resolver sus propios problemas (Moreno, 1992). No debe existir una descentralización total, pero sí se debe apoyar la autonomía de la escuela; aunque los procesos de cambio siguen unas pautas predecibles independientes de los contextos, hay que decir que existe una cultura escolar propia de cada centro que determina en qué medida la innovación será llevada a cabo (Stevenson, 1987).

El asesoramiento didáctico es un instrumento para promover un cambio educativo planificado y contribuir a la mejora de la escuela (Nieto, 1993). En algunos casos el apoyo externo está concebido como un instrumento puesto al servicio de la administración educativa para llevar a cabo algún tipo de innovación particular (Louis y Van Velzen, 1989). En este caso el apoyo externo debe compatibilizar la política educativa y las necesidades del centro, intentando concretar dicha política con alguna estrategia adecuada a las posibilidades del centro (Louis y Crandall, 1989).

El concepto de apoyo, en cuanto está ligado a la mejora de la escuela, se asocia con los procesos de facilitación del cambio educativo planificado a nivel de centro educativo, trabajando sobre una pluralidad de prácticas en una relación cooperativa con los profesores (Escudero, 1986). El apoyo no se perfila como una competencia exclusiva de un único agente, sea un individuo o un grupo de individuos, externos o internos, sino como el trabajo conjunto de diferentes actores, que desde diferentes perspectivas, colaboran en el esfuerzo de orquestar la mejora de un centro escolar (Kilcher, 1989). Lo esencial no es que un agente concreto deba desempeñar una función particular, sino que ciertas funciones de apoyo y liderazgo son imprescindibles para facilitar y propiciar la mejora de la escuela, y que su asunción por un agente u otro, ya sea profesor de apoyo, director, coordinador del programa, asesor externo, o una combinación de estos, es indiferente.

El asesoramiento, al tener como propósito propiciar el cambio y la mejora escolar, se construye procesal y dinámicamente en varias fases y etapas, que Nieto (1993) destaca como: fase de planteamiento-iniciación, fase de puesta en práctica, fase de institucionalización, y fase de evaluación.

El planteamiento preliminar de la relación de asesoramiento, considerado como un proceso de contacto inicial, es un proceso crítico pues comprenden actividades básicas de concertación de tareas, definición de roles, y especificación de expectativas y metas (Moreno, 1992, Escudero 1990). En este contacto inicial el asesor externo recoge datos acerca de la vida del centro, sus

personajes clave, la historia del centro, aspectos significativos del centro, etc., construyendo una imagen ajustada del centro, y anticipando posibles estrategias y secuencia de actividades. En este momento se debe establecer una relación sólida de diálogo (Idol y Baran, 1992; Moreno, 1992), donde se construye la relación asesora y se preparan las condiciones adecuadas para la implicación del profesorado del centro, que son básicas para que los procesos de mejora escolar progresen (Escudero, 1990a; Area y Yanes, 1990; Escudero, 1990).

En la relación de asesoramiento se han destacado dos factores esenciales: a) el modo en que se introduce el proyecto de asesoramiento (Lorenzo Delgado, 1992), y b) el estado de disponibilidad o condiciones del centro escolar (Area y Yanes, 1990). Cuando el proyecto de asesoramiento es introducido como algo impuesto o preestablecido, el asesor debe realizar un intento de sintonizar el conocimiento nuevo con alguna necesidad o carencia percibida por los profesores como real. Si el problema surge desde dentro de la organización, la cantidad de energía que debe de poner el asesor para implicar a la gente en el proyecto de mejora es menor (Hameyer, 1989).

El descubrimiento de la disponibilidad o las condiciones del centro para promover el cambio en él, y el descubrimiento de las necesidades concretas del centro, deben plantearse como una fase específica de diagnóstico de necesidades. Este diagnóstico debe realizarse de forma compartida por todos los miembros del centro, y no bajo el punto de vista individual y particular del asesor (Idol y Baran, 1992). De este diagnóstico de necesidades surge un plan para la acción que también debe ser elaborado de forma compartida a través de un trabajo en equipo, concienzudamente planificado (Ramsay et al, 1992).

El desarrollo o puesta en práctica del plan hay que entenderlo como un proceso que se desarrolla progresiva y gradualmente en el tiempo sobre la base de una experiencia de desarrollo personal, profesional y social, y que afecta en último término al pensamiento y la práctica de las personas (Fullan, 1985, 1986). En este momento el asesor se dedica a crear las condiciones propicias para la mejora, apoyando y facilitando la puesta en práctica del programa y las actividades relacionadas con el mismo, clarificando y adaptando la puesta en práctica del programa. La capacidad y motivación del centro para la puesta en práctica del proyecto de mejora es esencial, por tanto el asesor debe cuidar de manera especial estos aspectos apoyando sus áreas deficitarias (McLaughlin, 1987).

La fase de institucionalización del proyecto de mejora supone estabilizar los cambios del programa como nuevos patrones de acción en el centro escolar. Es por tanto un proceso social de adaptación y desarrollo a través del cual la organización modifica su estructura para lograr de manera continuada y sistemática la asimilación de los elementos del cambio en sus estructuras de funcionamiento (Ekholm y Trier, 1987). Así, la innovación se convierte en parte de los patrones rutinizados de acción educativa de la escuela, constituyendo la base para la auto-renovación del propio sistema (Hameyer, 1989).

Finalmente se necesita llevar a cabo un proceso de evaluación para determinar el grado de estabilización de los cambios mediante un proceso de reflexión compartida (Ramsay et al, 1992), para dar por terminado el proyecto de mejora o no.

#### - Enfoques de asesoramiento didáctico a centros educativos:

Existen diferentes enfoques teóricos para plantear el proceso de asesoramiento a centros escolares (Nieto, 1993; Escudero, 1990a; Escudero, 1992b). A continuación pasamos a explicar los distintos enfoques sobre asesoramiento destacados por estos autores.

- Enfoque de intervención. Está basado en planteamientos estructuralistas y conductistas, que conciben la función del asesor como un experto que identifica problemas y presenta soluciones.

La perspectiva del asesor externo es la que determina el proceso de asesoramiento, pues se siente superior, poseedor de conocimiento, y con capacidad para imponer soluciones a los problemas del centro. Este enfoque lleva implícito una concepción limitada de la democracia y la participación (Popkewit, 1988). Existe un esquema racionalizado y jerarquizado de separación de funciones (Escudero, 1992a), y el asesor sigue una conducta directiva pues su conducta se legitima en una responsabilidad jerárquica (Lippit y Lippit, 1986). Temas como productividad, rendimiento y control entran dentro de este enfoque de intervención (Hargreaves, 1990a). Las tareas están estructuradas y previamente planificadas mediante un proceso de racionalidad, el tiempo se controla, y se produce un análisis costo-beneficio.

- Enfoque de facilitación. Define un tipo de asesoramiento centrado en la perspectiva de los profesores del centro, pues ellos son los que asumen la responsabilidad de las decisiones respecto a los objetivos, contenidos y proceso a seguir, siendo los verdaderos protagonistas del desarrollo de las propuestas de mejora (Day, 1984; Sancho Gil, 1988a). El profesor es un profesional con autonomía, con capacidad para pensar, con capacidad para buscar significados e interpretar los hechos (Day, 1984). El asesor es un mero recurso para fomentar esta generación interna de creación personal de conocimiento por parte de los profesores. Por tanto, lo que interesa realmente para el asesor es el grado en que se produce el desarrollo personal y profesional de los participantes para que aprendan por sí mismos a resolver problemas (Wiener y Davinson, 1990). El asesor trabaja siempre en una conducta no directiva, en una actitud de escucha, de ayuda para la clarificación, y de estímulo para que los profesores hablen en profundidad acerca de los temas que les preocupan (Glickman, 1991). Propicia además el control subjetivo e interno de las tareas dentro de un ambiente no amenazador.

- Enfoque de colaboración técnica. Este enfoque entiende el proceso de asesoramiento como un proceso colaborativo en donde la toma de decisiones es compartida tanto por el asesor como por los profesores del centro (Day, 1984; Hargreaves, 1991; Escudero, 1992a). Una vez que surge un proyecto de mejora, elaborado por agencias externas, y el cual debe ser puesto en práctica en los centros escolares, el asesor evita las posturas de intervención y adopta una postura de colaboración buscando una convergencia de perspectivas, entre la perspectiva de los agentes externos que han elaborado el proyecto y el personal escolar. Así, el asesor intenta centrar el proyecto de mejora en un problema común que compagine los intereses externos con los intereses reales e internos del centro escolar, y que consiga avanzar en la búsqueda de un objetivo compartido (Idol y Baran, 1992). Se concede una especial relevancia a las reuniones y trabajo en grupos, para propiciar la colaboración. Por ello se debe planificar concienzudamente el tiempo de las reuniones, siendo formalmente establecido y controlado (Hargreaves, 1990a).

- Enfoque de colaboración crítica. En este enfoque el asesor deja a un lado todos sus aspectos técnicos para participar activamente en la vida del centro, estableciendo una relación vivida de forma auténtica con el centro (Escudero, 1990b; 1992a), compartiendo la intención crítica y emancipatoria del centro, y estableciendo una relación sociopolíticamente comprometida (Escudero y Moreno, 1992). La relación asesora emerge de una iniciativa tanto de los profesores como del asesor, es voluntaria pues no existen requerimientos externos, y es generalizada en tiempos y espacios, pues el asesoramiento no es una actividad formalmente planificada sino que es imprevisible.

### - Los asesores: perfil y formación

Para poner en práctica el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado es necesario la existencia de una red de profesores especialistas en las didácticas de las distintas áreas, materias o niveles que sean los artífices del apoyo y la formación imprescindible para la puesta al día de los profesores. Los Asesores son por tanto un pilar esencial para llevar a la práctica diaria de las aulas las nuevas orientaciones curriculares y metodológicas (CEJA, 1992a). Los asesores tienen como misión esencial dinamizar y propiciar la creación de grupos de trabajo, orientando la actividad de estos grupos hacia las líneas de investigación didáctica y científica que propone la Reforma. También son encargados de detectar y analizar necesidades y demandas de formación en los Centros escolares, a fin de establecer los planes de acción que sean necesarios. Se encargan además de participar en la organización y realización de los planes de actividades que se establezcan a nivel comarcal y provincial, trabajando en equipo con asesores de su área o de otras áreas (CEJA, 1992; CEJA, 1992b)

Las funciones de los asesores de área, nivel o materia quedan recogidas abarcando los siguientes aspectos (CEJA, 1989; CEJA, 1992; CEJA, 1992b):

1. Poner en práctica a través de los CEPs las acciones que la Consejería de Educación y Ciencia establezca sobre actualización, apoyo didáctico y formación del profesorado para la implantación del nuevo Sistema Educativo y la renovación pedagógica del profesorado, así como participar en su organización y diseño.

2. Realizar el asesoramiento y seguimiento en el proceso de Reforma y en el ámbito de la Renovación Pedagógica.

3. Elaborar y difundir materiales didácticos de apoyo al profesorado para la aplicación de la Reforma educativa y la formación permanente del profesorado.

4. Dinamizar los Proyectos de Innovación, Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo.

Para mantener al día a la red de asesores de áreas, materias o niveles, que a través de los Centros de Profesores intervienen de manera constante y próxima en la actuación del profesor en el aula, orientando y facilitando su autoperfeccionamiento, se llevan a cabo cursos de formación de asesores en las siguientes áreas y niveles (CEJA, 1989): Educación Infantil, Educación Primaria, Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, Educación Física, Francés, Inglés, Educación Artística (Plástica), y Tecnología General.

Algunos de los candidatos que se presentan para la realización de estos cursos de formación de asesores son seleccionados atendiendo al perfil de asesor que se pretende conseguir, el cual presenta las siguientes características (CEJA, 1992):

- Experiencia educativa en el área o materia a la que van a acceder.
- Participación activa en los programas de Renovación Pedagógica y Reforma que han venido funcionando los últimos años.
- Experiencia en la formación del profesorado.
- Conocimientos didácticos en el campo al que accede.
- Experiencia y capacidad de trabajo en y con grupos de adultos.
- Conocimientos psicopedagógicos del desarrollo del niño y del adolescente en relación con su trabajo.
- Capacidad para a partir del análisis de necesidades, planificar estrategias de formación permanente para el profesorado de su área.
- Disposición investigadora, crítica y constructiva, capaz de dinamizar y estimular líneas de innovación e investigación en el área a la que accede.

- Actitud de diálogo y receptividad ante las necesidades y propuestas de los profesores en el campo de la formación.

Ante este perfil se plantean cursos de formación de asesores que se rigen por una serie de principios, entre los que cabe destacar: a) el adoptar un enfoque constructivista en el diseño de actividades del curso, b) el articular los procesos de construcción en torno al tratamiento de problemas, tanto didácticos como específicos de la función de asesoramiento, c) el integrar en el trabajo del curso la experiencia cotidiana del profesorado, d) el partir de una concepción de la escuela como una realidad compleja y singular, donde intervienen muchas variables y se producen diversidad de situaciones problemáticas que hay que diagnosticar y resolver. El contenido marco del curso de formación de asesores se compone de una serie de módulos: módulo de psicopedagogía, módulo de didáctica del área, módulo para la intervención docente donde se reflejan estrategias para el análisis del pensamiento del profesor, modelos de formación permanente, etc. La estructura de los cursos debe combinar el diseño de actividades de intervención con su puesta en práctica en situaciones reales que facilite una adecuada maduración de los conocimientos adquiridos. La dirección de estos cursos de formación de asesores se encargará a profesores de Universidad y se organizará en colaboración con las Universidades de Andalucía. Los seleccionados realizan cursos de perfeccionamiento que constan de cinco o seis semanas de actividades presenciales y de realización de actividades no-presenciales de aplicación práctica. Estas actividades incluirán trabajos tutorados, actividades prácticas de perfeccionamiento del profesorado y de asesoramiento de programas, así como elaboración de materiales que desarrollen los diseños curriculares (CEJA, 1989).

La formación de asesores también contempla su perfeccionamiento constante, iniciativa que es llevada a cabo a través del Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. Este Instituto organiza la formación mediante un sistema de Jornadas periódicas a lo largo del curso. Estas Jornadas tienen como objetivos favorecer la formación permanente de los Asesores de Centros de Profesores y coordinar, desde la perspectiva curricular, los criterios y estrategias de intervención que se van a adoptar desde los diversos planes comarcales y provinciales de formación (CEJA, 1993).

### 5.5 Los Centros de Profesores (CEPs)

En el Decreto 16/1986 de 5 de febrero sobre la creación y funcionamiento de los CEPs (CEJA, 1986), se precisa que la educación necesita una renovación y transformación. Para ello el profesor debe dejar de ser un mero transmisor de información para convertirse en un creador e impulsor de la generación del conocimiento. Esto lleva aparejado el concepto de perfeccionamiento del profesorado, insertándolo en un proceso permanente y participativo. De esta forma, se concibe un nuevo concepto de formación del profesorado que se llevará a cabo a través de Seminarios Permanentes, como sistema de perfeccionamiento en equipo, a través de la realización de Proyectos de Innovación y Experimentación en cualquier Centro, y a través de Cursos, Jornadas e intercambios de información pedagógica. Estas distintas vías de formación necesitan organismos democráticos, flexibles y cercanos al profesorado desde donde puedan ser coordinadas y rentabilizadas. Para ello se crean los Centros de Profesores que se perfilan como plataformas estables para la formación, el estudio y el trabajo en equipo en profesores de todos los niveles educativos, gestionados de forma democrática y participativa, y apoyados por la Administración. En el artículo 11 de este Decreto (CEJA, 1986) se dispone que los CEPs de la Comunidad Autó-



noma de Andalucía constituyen la institución básica destinada al perfeccionamiento del profesorado de niveles no universitarios, así como al fomento de programas de innovación a través del intercambio de experiencias y del encuentro y reflexión sobre el hecho educativo, disponiendo para ello de los recursos materiales y humanos necesarios que posibiliten una Renovación Pedagógica permanente, siendo además el eje en torno al cual gire toda la política de formación de los actuales profesores en los próximos años (CEJA, 1989).

Teniendo como objetivo fundamental el conseguir que el profesorado sea capaz de reflexionar e investigar sobre su propia realidad educativa (CEJA, 1992), los CEPs deben poner en manos de los profesores los instrumentos de análisis elaborados por la investigación y la experimentación educativa para que les ayuden a conocer y comprender mejor la realidad educativa, y fomentar la creación de grupos que desarrollen los currículum y que hagan posible su asunción y puesta en marcha en los Centros escolares. Para ello realizarán las siguientes funciones:

1. Recoger, elaborar y proponer iniciativas de perfeccionamiento y actualización del profesorado, después de un estudio previo de necesidades y recursos.
2. Desarrollar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia.
3. Participar en el desarrollo de las reformas educativas propuestas por la Administración.
4. Fomentar entre los profesores el desarrollo curricular que posibilite la adecuación de los programas escolares a las peculiaridades de su medio, sirviendo en todo caso de apoyo a los proyectos de trabajo de los Centros Educativos.
5. Promover el perfeccionamiento y actualización por medio de Comisiones, Seminarios, Grupos de trabajo, Talleres, etc.
6. Promover y participar en las investigaciones que ayuden a conocer mejor la realidad educativa andaluza, favoreciendo su difusión y divulgación.

El funcionamiento de los CEPs responde al principio de autonomía para la organización de sus propias actividades de formación y al principio de cumplimiento de las prioridades y necesidades generales que establece la Reforma (CEJA, 1986). Desde el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se delimita claramente esta doble vertiente indicando que los CEPs, por un lado, presentan una autonomía para seleccionar y desarrollar las actividades y los instrumentos encaminados a mantener actualizados los conocimientos del profesorado, y por otro lado, se mantienen dentro de lo que se establece como líneas y programas generales de actuación en los niveles regional o provincial. De esta forma, cada CEP al mismo tiempo que diseñará y aplicará sus propios programas de formación, llevará a cabo en su comarca aquellos programas generales o provinciales que se determinen dentro de los objetivos establecidos de acuerdo con la Reforma.

Los CEPs funcionan además rigiéndose por los principios de realizar una actuación descentralizada y participativa del profesorado. En la Orden de 10-9-91 (CEJA, 1991) y en la Orden del 20-5-92 (CEJA, 1992b), se indica que funcionarán aproximándose a la realidad de los propios Centros y a la diversidad de situaciones y necesidades de los profesores de cada zona, y posibilitando la participación de los mismos en su propia formación. Para ello, la formación que proporcionan los CEPs se organiza en colaboración y de forma conjunta con los Centros escolares y, siempre que sea posible, se desarrollará en los mismos Centros.

Pero últimamente la formación del profesorado en Andalucía se intenta regular de forma distinta a la habitual, cuestionando el papel de los CEPs. En el nuevo «Proyecto de Decreto por el que se Regula el Sistema Andaluz de Formación» (1997), se especifica que debido a la progresiva

implantación del Nuevo Sistema Educativo se exige a los profesionales de la docencia una continua y permanente actitud de innovación en su actividad profesional, para proporcionar una enseñanza de calidad: «por esto plantea al centro, como el foco desde el que se analiza la práctica docente...El centro debe ser tomado como unidad de referencia para proponer y desarrollar un conjunto de acciones formativas (acciones de asesoramiento, de información/formación, de trabajo en grupo, etc.), que permitan ayudar a construir un proyecto de centro común al conjunto de personas que lo componen, a la vez que instaurar en su quehacer dinámicas de cambio e innovación que permiten analizar, reflexionar e introducir nuevos elementos de mejora de su práctica... De ahí, que el modelo de formación en centro parece el más adecuado para afrontar el reto que supone la generalización del nuevo sistema educativo, más plural y mejor adaptado a las necesidades de formación en la sociedad actual... Tras diez años de funcionamiento de la actual red de formación, se plantea la necesidad de reordenarla, a fin de dar una respuestas más adecuada a las necesidades formativas que demanda la actual situación del sistema educativo» (Proyecto de Decreto por el que se regula el sistema andaluz de formación, 1997:1).

Es por lo que ahora se está llevando a cabo una reducción de los centros de profesores y de los asesores de formación, dejando sólo algunos de ellos para canalizar los planes de formación del profesorado que provienen de la administración. Son ahora funciones de los CEPs (Proyecto de Decreto, 1997:6):

- Elaborar una propuesta del Plan de Sección de Formación dirigida al profesorado de su ámbito de actuación. Los centros elaboran un Plan de Formación dentro de su Proyecto Curricular, y se concretará anualmente en el Plan Anual de Centro.
- Organizar y desarrollar en su ámbito de actuación los Programas bianuales de Formación del Profesorado, aprobados por la Consejería de educación y Ciencia.
- Colaborar, apoyar y participar en las iniciativas de formación de los centros educativos de su zona, que surjan del análisis de la práctica de estos y posibilite el desarrollo curricular y el profesional del profesorado de los mismos.
- Promover la creación en su ámbito de actuación, de grupos de trabajo, así como coordinar y asesorar el desarrollo de los planes de trabajo que éstos realicen, estableciendo el seguimiento de los mismos.
- Establecer marcos de encuentro del profesorado a fin de posibilitar el conocimiento e intercambio de experiencias y propuestas curriculares.
- Desarrollar, participar y colaborar en los procesos de investigación educativa que tengan como fin el mejor conocimiento de la realidad educativa andaluza y de sus recursos pedagógicos y didácticos y que están aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia.
- Promover la elaboración, el mantenimiento y la renovación de los recursos didácticos necesarios en aquellas áreas de conocimiento que sean de interés para los docentes, para ser considerados como centro de recursos educativos de la zona.
- Proponer, participar y colaborar en el desarrollo de acciones formativas con otras instituciones dentro de los marcos y convenios que la Consejería de Educación y Ciencia establezca con ellas.
- Elaborar, de acuerdo con la normativa que, a tales efectos, se establezca, el Reglamento de Régimen Interno.

## 6. PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL

### 6.1 Niveles de planificación del desarrollo profesional

El Plan Marco (1989) planteó un procedimiento de planificación descentralizado y contextualizado, articulado institucionalmente por los Planes Provinciales de Formación Permanente del Profesorado, los Planes de los Centros de Profesores y los diseñados en los Proyectos Educativos de los Centros (MEC, 1989: 111). Se determinan así tres niveles de decisión: el ámbito del CEP con sus centros escolares respectivos, el Provincial y el Central.

Para convertir en realidad la Reforma del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Andaluza, el Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado ha elaborado el Plan Andaluz de Formación y perfeccionamiento del Profesorado aprobado en el decreto 164/1992 (CEJA, 1992a), con un período de aplicación de 6 años. Este Plan canaliza la formación del profesorado andaluz, definiendo las necesidades, objetivos, instrumentos y recursos que han de completarse en el proceso de formación permanente del profesorado, manteniendo un sistema flexible de adaptación a los cambios que la propia dinámica escolar y social vaya generando a lo largo de este período.

El perfil del profesor que busca el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (CEJA, 1992:13-14), consiste en formar a un profesor que sepa transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes, siendo motivador y facilitador del aprendizaje. Además pretende conseguir un tipo de profesor que sepa trabajar colaborando con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos, potenciando su actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones. Teniendo en cuenta este perfil de profesor el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado tiene como objetivos (CEJA, 1992:14):

1. La configuración del «grupo de trabajo» como base para el desarrollo de la práctica planificada en las áreas curriculares específicas, y para el análisis y la discusión de la práctica docente.
2. La formación y profundización científica y tecnológica del profesorado tanto en los aspectos educacionales como disciplinares, que permitan conseguir una mejor adaptación de las tareas a las necesidades e intereses individuales de nuestros alumnos y alumnas y muy especialmente encaminadas a:
  - 2.1. La profundización en el conocimiento de los nuevos Proyectos Curriculares.
  - 2.2. El apoyo necesario para la adopción del currículum abierto.
  - 2.3. La actualización científica de todo el profesorado.
  - 2.4. La especialización necesaria para la Enseñanza Infantil y Primaria.
  - 2.5. La formación psicopedagógica de los profesores de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas Especiales.
  - 2.6. La actualización y reconversión hacia nuevas especialidades de Educación Técnico-Profesional.

Este Plan Andaluz Formación Permanente del Profesorado se pone en práctica a través de distintos niveles de actuación, que incluyen la participación de los diferentes estamentos implicados en la formación del profesorado y permite la adecuación del plan a las distintas situaciones (CEJA, 1992).

El primer nivel de actuación lo constituye el nivel de Comunidad Autónoma, en el que a través del Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, se lleva a cabo: a) el diseño y las características en que habrá de moverse el desarrollo del Plan, tanto en conteni-

dos como en estrategias y actuaciones, b) la propuesta de creación de la infraestructura necesaria para la ejecución del Plan, que habrá de abarcar desde las dotaciones económicas, materiales y personales, hasta el establecimiento de los marcos para los posibles convenios, acuerdos o programas que puedan apoyarlo, c) la coordinación, evaluación y seguimiento de los planes generales de acción que se lleven a cabo, d) el diseño y programación de aquellas actividades de formación que sean generales para toda Andalucía, e) y el diseño y elaboración de los planes anuales de formación permanente del profesorado de Andalucía.

Un nivel Provincial en el que las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia, a través del Servicio de Ordenación Educativa y de la Comisión Técnica Provincial de Renovación Pedagógica, intervienen estableciendo: a) la concreción en un Plan Provincial de los objetivos y actuaciones generales de formación que se establezcan para el ámbito de la Comunidad Autónoma, b) la coordinación de los recursos, tanto personales como materiales, necesarios para atender las actividades de formación y seguimiento que se establecen en el nivel provincial, c) la publicación de trabajos que se consideren de interés en el ámbito provincial, y d) la elaboración de una memoria final, donde se recogerán todas las actividades realizadas durante cada curso, así como todas aquellas propuestas que se estimen necesarias para la mejor consecución de los objetivos planteados por la Consejería en el campo de la formación del profesorado.

La Comisión Técnica Provincial de Renovación Pedagógica, constituida en cada una de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia, se encarga de articular los distintos programas de formación del profesorado y de realizar la coordinación y seguimiento provincial de los mismos, (CEJA, 1993). Esta Comisión está formada por el Delegado Provincial, el Jefe del Servicio de Ordenación Educativa, Un Profesor/a de Universidad, el Coordinador Provincial de Formación Permanente del Profesorado, un Inspector/a, el Coordinador/a Provincial de la Reforma, los Coordinadores de los Centros de Profesores de la provincia y expertos de distintas materias según el asunto a tratar.

Son funciones de esta Comisión:

1. Estudiar las necesidades de formación de la provincia.
2. Establecer criterios básicos para la elaboración de los planes globales de formación de los CEPs y del Plan Provincial de Formación.
3. Articular y coordinar los planes de los CEPs.
4. Controlar el presupuesto asignado a los distintos programas de formación.
5. Realizar la propuesta del Plan Provincial de Formación a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia.
6. Participar en la realización provincial de la evaluación interna y seguimiento de la formación permanente del profesorado.
7. Coordinar y facilitar la participación de la Universidad.
8. Elaborar una Memoria Final donde se recojan: las actividades realizadas, las conclusiones de la evaluación interna y el seguimiento de las actividades y las propuestas de mejora que se estimen.

Un nivel Comarcal en el que, a través de los Centros de Profesores y sus Consejos de Dirección, elaboran y ejecutan los Planes Comarcales de Formación del profesorado, atendiendo a las cuestiones siguientes: a) la concreción, en forma de actividades, de las líneas prioritarias de los planes generales y provinciales aplicadas a las necesidades de su zona, b) la planificación y organización de aquellas actuaciones consideradas prioritarias en la comarca, c) la coordinación y seguimiento de los programas de Seminarios Permanentes y Proyectos de Innovación y Experi-

mentación, d) la publicación de cuantos trabajos se consideren de interés comarcal, e) la participación del profesorado en la programación de la formación permanente.

Un nivel de Centros Escolares que a través de los Planes de Centro se introduzcan las modificaciones organizativas que favorezcan la formación del profesorado del Centro, así como la organización de actividades de equipos docentes.

## 6.2 Modelo de planificación

Estos niveles de actuación se concretan cada año académico en forma de Planes Anuales de Actuación: «articulando el proceso de programación, desarrollo y seguimiento de las actividades de formación permanente en el ámbito regional, provincial y comarcal, fijando en cada curso los objetivos, contenidos y sistemas de programación de la formación permanente en Andalucía, así como la composición y funciones de la Comisión Técnica Provincial de Renovación Pedagógica y la Intervención de los Centros de Profesores, como institución básica de formación permanente» (CEJA, 1992b:6031).

De esta forma, la programación de las actividades de formación de ámbito provincial, intercomarcal y comarcal, contempladas en el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado para el curso 93-94, se ha hecho teniendo en cuenta los pasos que aparecen detallados en la Orden del 15-6-93 (CEJA, 1993).

1. Bases presupuestarias. Se parte del presupuesto que el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado comunica anualmente a las Delegaciones Provinciales. Teniendo en cuenta estas partidas presupuestarias disponibles se plantea la consecución de los diversos programas de formación de ámbito provincial, comarcal o intercomarcal establecidos en el Plan Anual de Formación para el curso académico.

2. Detección de necesidades: Además de tener en cuenta el presupuesto, antes de realizar la programación provincial y comarcal de la formación, la Comisión Técnica Provincial parte de un análisis de las necesidades de formación permanente de la provincia, buscando las carencias del profesorado con respecto a las exigencias del nuevo sistema educativo y recopilando las peticiones y demandas de formación expresadas directamente por el profesorado. Para ello se utilizan las memorias y seguimiento de las actividades del año anterior, los datos aportados por los CEPs, por la Inspección Educativa, las propuestas sindicales, etc.

3. Criterios para la utilización óptima de los recursos materiales y personales existentes en la provincia, y de forma especial el trabajo de los Asesores Técnicos disponibles en el ámbito provincial e intercomarcal. Criterios que concretan el ámbito, tipo y características de actividades comarcales, intercomarcales o provinciales.

4. Propuesta inicial de distribución comarcal del presupuesto asignado a los diversos programas de formación y del número de actividades de los mismos.

5. Elaboración de Planes Globales Comarcales de Formación, que llevan a cabo por el Consejo de Dirección de los CEPs en función de las necesidades y criterios establecidos por la Comisión Provincial. Antes de realizar estos Planes Globales, los CEPs consultan a los Centros Docentes públicos de su ámbito las necesidades de formación de sus profesores, además de considerar las propuestas realizadas por los Asesores, por el Servicio de Inspección Educativa, así como por el profesorado de los Centros de Adultos. En el Plan Global Comarcal se especifican las actividades de formación previstas indicando la modalidad de formación (curso, grupo, seminario, etc.), los ponentes, el esquema de contenidos, la duración de la actividad, nivel o área al que va dirigida,

número de participantes a seleccionar, secuenciación del trabajo, coste previsto, evaluación y seguimiento. Además, se incluyen los proyectos de formación en Centros, los Proyectos de Innovación Educativa, los Seminarios Permanentes y los Grupos de Trabajo. La propuesta del Plan Global Comarcal se remite a la Delegación Provincial de la Consejería para el estudio y tramitación que realiza la Comisión Técnica Provincial.

6. Elaboración del Plan Provincial de Formación por parte de la Comisión Técnica Provincial. Una vez recibidas las propuestas de Planes Globales Comarcales de Formación, se procede a la elaboración del Plan Provincial de Formación mediante un estudio y consideración de los Planes Comarcales, una análisis del grado de adecuación a los criterios y necesidades comarcales y provinciales que detectan los distintos Centros de Profesores, para conseguir elaborar un Plan Provincial que posea una óptima utilización de los recursos. De esta forma se establece una propuesta de Plan Provincial de Formación, en el que se integran los diferentes Planes Globales Comarcales y las diferentes actividades intercomarcales, provinciales, interprovinciales o regionales, la organización de la actuación de los asesores de los distintos CEPs, así como las medidas para el seguimiento de la formación. La propuesta del Plan Provincial de Formación se remite al Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado que es el encargado de aprobarlos.

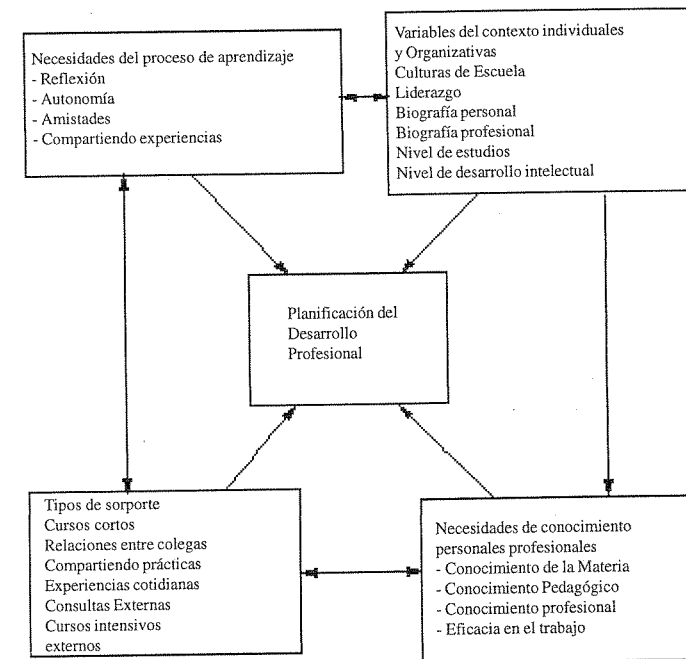


Figura Nº 44: Dimensiones para la planificación del desarrollo profesional del profesor (Day y Pennington, 1993:245).

El modelo de planificación para el desarrollo profesional en la comunidad autónoma andaluza, guarda una estrecha relación con el modelo propuesto por Day y Pennington (1993), en el que señalan una serie de dimensiones que deben ser tenidas en cuenta para conseguir una adecuada planificación:

- Necesidades de aprendizaje: conectadas con ideas como reflexión, autonomía, experiencia compartida, que son elementos destacados por el Plan Marco para la Formación del Profesorado (1989), y por el Plan de Formación Permanente del profesorado de Andalucía (BOJA, 1992).

- Clase de apoyo: que guardan una relación estrecha con los modelos de desarrollo del profesorado, destacados en el apartado número cuatro de este capítulo, y que se recogen también como modalidades de formación en los distintos planes para la formación permanente del profesorado.

- Conocimiento profesional necesario: destacando aspectos relacionados con el conocimiento de la materia, con el conocimiento pedagógico de la materia, y con el sentido de eficacia y profesionalismo que debe caracterizar a la profesión docente, que están presentes, en alguna medida, dentro de los planes de desarrollo profesional actuales de nuestro contexto más inmediato.

- Las variables individuales y contextuales: como las referidas a la cultura de la escuela, el liderazgo, la biografía personal, la biografía profesional, el ciclo vital y la etapa de desarrollo cognitivo, variables que no están expresadas abiertamente en los planes de formación para el desarrollo profesional que en la actualidad manejamos.

Para la consecución del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se utiliza a todos los estamentos que pueden intervenir en la tarea educativa, aunque no estén directamente implicados en la ejecución del Plan, entre los que cabe destacar las Universidades, las Organizaciones Profesionales, Organizaciones Sindicales, Embajadas, Consulados, Organizaciones de Renovación Pedagógica, Organizaciones de Centros Privados, Empresas, etc (CEJA, 1992). La colaboración con estas Organizaciones tiene las ventajas de que produce un intercambio de experiencias educativas, de fondos bibliográficos y materiales, además de producir un intercambio respecto a las actividades de formación.

Cabe destacar la colaboración con la Universidad ya que es fundamental debido a que por un lado, existe la necesidad de la organización e impartición de actividades de formación que exigen la presencia de profesionales cualificados pertenecientes a la Universidad, y por otro lado, existe la necesidad de favorecer la investigación e innovación permanente de las actividades innovadoras puestas en marcha. De esta forma se establecen convenios con la Universidad que favorecen el desarrollo y orientación de proyectos de investigación y experimentación en materia educativa.

Aunque a lo largo de este apartado se ha analizado la fundamentalmente la propuesta de planificación de la Junta de Andalucía, relativa a la forma en que queda estructurada y organizada la formación permanente del profesorado en Andalucía, Ferreres y colaboradores (1997), trabajan en el contexto catalán, delimitando las formas de planificación de la formación permanente. Partiendo de la secuencia para la elaboración de programas de formación que propone Gairín (1993), establecen un análisis de los planes provinciales de formación. La delimitación de las secuencias de intervención refleja (Gairín, 1993):

- Una secuencia lineal. Aunque para este autor sería mejor expresarlo a través de una espiral sucesiva, pues el proceso constante de innovación y cambio supone un proceso reflexivo que conlleva al establecimiento y ejecución constante de planes de acción.

- Realidad socio-cultural. La política institucional y la política de formación, mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. Los programas suelen responder habitualmente a las necesidades socioculturales.

- La política de formación se concreta en la realización de programas que buscan satisfacer determinadas necesidades: La priorización que se hace de las necesidades a satisfacer, determina el tipo de objetivos que persigue el programa y las acciones a realizar.

- La secuencia lineal no sólo delimita la estructura de los programas, sino que también define las actuaciones que a nivel operativo habrá que realizar. Así, el establecimiento de mecanismos de seguimiento y control conlleva actuaciones de guía, motivación, formación y supervisión, y la autonomía definida puede afectar en mayor o menor grado a aspectos curriculares, organizativos, administrativos u otros.

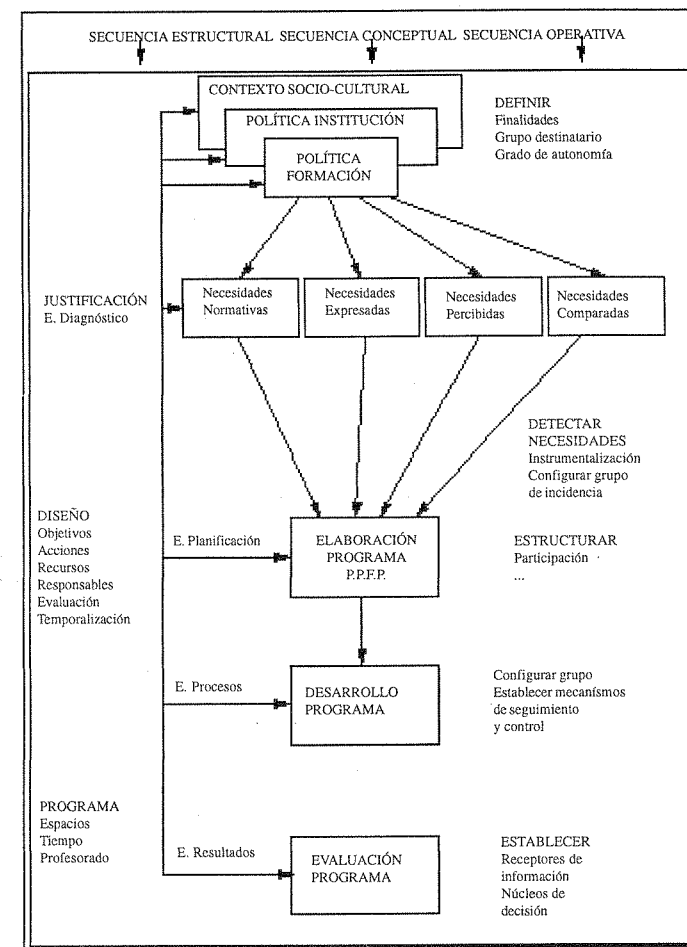


Figura Nº 45: Secuencia para la elaboración de programas de formación (Gairín, 1993).

### 6.3 Seguimiento y evaluación del desarrollo profesional

La evaluación y seguimiento de la actividad docente, es un elemento esencial para mejorar la enseñanza de cualquier centro, para la mejora de la docencia, y para ejercer un control sistemático y planificado que supere las simples observaciones tomadas al azar (Haertel, 1991; Garrido Alarcón, 1996). Stufflebeam y Shinkfield (1987), definen la evaluación como el proceso de identificar, obtener, y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad, y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Últimamente la Administración educativa, a través de la Ley Orgánica LOPEG, y en su artículo 30 considera la valoración de la función docente: «a fin de mejorar la calidad educativa, y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaboran planes para la valoración de la función pública docente». Garrido Alarcón (1996), considera que la evaluación de la actuación del profesor, además de estar justificada por ser un instrumento para la mejora de la enseñanza, puede ser utilizada como un instrumento de motivación e incentivo en la carrera docente, pues con la evaluación se obtiene un diagnóstico personal de la ejecución de la enseñanza por parte de los profesores. A la vez, este autor, destaca que la evaluación de la práctica docente puede ser un instrumento de control del gasto público y la rentabilidad del gasto, dentro de la perspectiva de la enseñanza como un «mercado social». Sin embargo, aunque los estudios realizados sobre el campo de la evaluación de la formación del profesorado demuestran que sus datos son aplicables para conseguir diversos fines relacionados con la calidad de la enseñanza, en nuestro contexto educativo nunca se le ha dado la importancia debida a la evaluación del profesorado (Garrido Alarcón, 1996),

Existen en este momento dos direcciones en las evaluaciones del profesorado: la más estricta y científica de la evaluación de los profesores, basada normalmente en una investigación rigurosa sobre criterios de experimentación científico positivista, y una segunda, más pragmática y reconocida como necesaria para el buen funcionamiento de los centros docentes y para la mejora del desarrollo profesional del profesor (Tom, 1996). En el artículo 31 de la LOPEG, se recoge esta última dirección o concepción de la evaluación indicando que «las Administraciones educativas dispondrán los procedimientos para que la valoración de la práctica docente sea tenida en cuenta como un elemento para el desarrollo profesional del profesorado, .... de la investigación y de la innovación.»

Pero además, en estos momentos, al considerar al profesor como un elemento integrante del centro escolar (Proyecto de Decreto por el que se Regula el Sistema Andaluz de Formación, 1997), se justifica que su evaluación sea considerada una parte más de la evaluación del centro. Así, la evaluación de la práctica docente, aunque pueda ser considerada un elemento independiente de estudio, es considerada como un elemento más de la evaluación de los centros, como destaca el Plan EVA (Lujan Castro y Puente Azcuíta, 1993), donde el docente es evaluado como un elemento más que compone el centro, pues el desarrollo profesional del profesor se concibe de forma unida al desarrollo del centro (Armegol y Guallar, 1996). Ayers (1988), y recientemente De Vicente (1996), destaca esta idea declarando, casi de una manera prescriptiva, que cualquier propuesta de perfeccionamiento y de mejora de la calidad de la educación de un centro, debe situar la evaluación de los profesores como elemento clave.

Aunque el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación es el encargado de realizar la evaluación del sistema educativo, dentro de nuestro contexto andaluz encontramos que a partir del Plan

Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se destaca la necesidad de establecer un Plan de Acción que canalice el esfuerzo que realizan la Comunidad Educativa y la Administración para convertir en realidad la Reforma del Sistema Educativo. Para cumplir este objetivo se establece un plan de seguimiento del desarrollo de los programas y actividades de formación y un plan de evaluación del proceso de formación permanente del profesorado. De esta forma se lleva a cabo, por un lado, un seguimiento que permite la coordinación, realización y desarrollo de las distintas actividades de formación del profesorado para garantizar su organización y resultados; por otro lado, se realiza una evaluación final anual para conocer el estado en que se encuentra la formación permanente del profesorado y tomar decisiones para la mejora del futuro plan anual de formación.

Todo el conjunto de programas y actividades encaminadas a la formación y perfeccionamiento del profesorado exige disponer de una estructura estable de seguimiento de las actividades que garantice su coordinación y realización. Con el plan de seguimiento se pretende conocer el nivel de realización que presentan las distintas actividades formativas, analizar el grado de implicación que la comunidad escolar tiene en dichas actividades, conocer la efectividad para la transformación de la realidad educativa que tiene la implantación de dichas actividades, asesorar y servir de apoyo a los profesores participantes en cuantas dificultades se les puedan presentar en el desarrollo de su actividad, y difundir los resultados obtenidos con el seguimiento realizado a todos los participantes y a la comunidad escolar en general (CEJA, 1992e; CEJA, 1992c).

Las actividades de seguimiento se llevan a cabo a través de una programación provincial, para asegurar el correcto desarrollo del seguimiento. La Comisión Técnica Provincial de Renovación Pedagógica se encarga de esta labor, incluyendo en el Plan Provincial las medidas de aplicación del seguimiento, indicando (CEJA, 1992):

- El establecimiento de un Plan de seguimiento en el que se contempla la actuación de los CEPs, los coordinadores provinciales de los distintos programas, los asesores técnicos, la inspección educativa y los especialistas en materia de seguimiento.
- Establecimiento de la temporalización necesaria, con indicación de las entrevistas, informes, debates y encuentros a realizar, así como los plazos fijados para ello.
- Las Delegaciones Provinciales, a través de la Comisión Técnica Provincial de Renovación Pedagógica, elaboran la memoria económica de los gastos necesarios para la realización del Plan de Seguimiento.

Los programas en los que se realiza el seguimiento son los programas de formación incluidos en el Plan Provincial, los programas de formación de los CEPs, las actividades de autoperfeccionamiento como son los Proyectos de Innovación Educativa o los Seminarios Permanentes, las actividades de formación realizadas por colectivos sociales y subvencionadas por la Consejería de Educación y Ciencia, y cualquier programa y actividad de formación de ámbito regional (CEJA, 1992e).

Mediante el plan de evaluación se pretende comprobar (CEJA, 1992f; Plan Provincial de Granada, curso 96-97):

- El grado de adecuación de las actividades de formación a las necesidades manifestadas.
- El grado de aceptación de las actividades en los participantes implicados en la formación.
- La repercusión que las distintas actividades de formación del profesorado tienen en la labor diaria del aula.
- Identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva de cada una de las actividades de perfeccionamiento, así como del grado de cumplimiento de los objetivos formulados.
- Obtener toda la información posible acerca de la puesta en marcha y desarrollo del Plan de formación, de forma que contribuya a la identificación de posibles fracasos para poder establecer procesos de cambio y orientación del mismo.

El modelo de evaluación utilizado para controlar el desarrollo del Plan de Formación Permanente del Profesorado en Andalucía es un modelo de evaluación formativa. Este modelo tiene el propósito el ir conociendo en cada momento el desarrollo de la actividad, el grado de adecuación a las necesidades manifestadas, el grado de aceptación y la repercusión que tiene en la labor diaria del aula (CEJA, 1992, Plan Provincial de 1996-97). Este modelo lleva implícito elaborar de forma específica un plan para el seguimiento de los programas y actividades de formación, además de dedicar unos apartados concretos a la realización de la evaluación del plan de formación, mediante la recogida de información que obtiene a lo largo de todo el proceso, y que es útil en sí misma para el desarrollo del programa. Así, la información que se recoge en las fases de seguimiento del programa y que ayuda a su desarrollo, es utilizada también en la fase de evaluación del programa.

La definición de evaluación formativa que identifica al modelo de evaluación que se sigue en el Plan de Formación Permanente del Profesorado de Andalucía y en concreto en el Plan provincial de formación del profesorado para el curso 96-97, se ajusta a la característica que señalan Sanders y Cunningham (1974). Estos autores consideran que para definir la evaluación formativa hay que destacar su propósito expreso de proporcionar un «feedback» a las personas implicadas directamente en la formación. Partiendo de unas actividades denominadas de «predesarrollo» donde se evalúan las necesidades y las tareas para cubrir esas necesidades, se llega a la fase de «evaluación del desarrollo» en la que se valoran los objetivos y las actividades llevadas a cabo y se proporciona información entre el esfuerzo realizado y el producto conseguido.

El tipo de evaluación que se lleva a cabo en el plan de seguimiento de la formación permanente del profesorado de Andalucía, presenta una marcada tendencia a realizar una evaluación «horizontal» del proceso más que una evaluación «vertical» (Gitlin y Smyth, 1989). Por tanto, más que medir la conducta del profesor en un punto realizando una evaluación vertical y utilizando cuestionarios que contabilizan el producto obtenido en los procesos de formación (Craig, 1989), el programa de formación permanente del profesorado intenta ir facilitando el cambio mediante modificaciones en las concepciones estáticas de la enseñanza que posee cada profesor. Mediante la ayuda de asesores, y mediante las conversaciones y diálogos realizados entre compañeros y entre profesores y asesores, se facilitan las condiciones que permiten producir el cambio y la mejora de la enseñanza.

Existen una serie de normas para producir una adecuada evaluación de la práctica docente, que la investigación de Mateo (1995), enumera en las siguientes: legitimidad, utilidad, factibilidad y precisión.

- Legitimidad. Busca la protección de los derechos de las personas afectadas.
- Utilidad. La evaluación debe ser útil para los sujetos sobre los que se realiza el proceso valorativo.
- Factibilidad. Evaluación eficiente, realista, fácil de utilizar.
- Precisión. Información obtenida que sea a la vez fiable y válida, con una correcta transcripción del trabajo evaluado, controlar los sesgos y controlar propiamente el sistema de evaluación.

Frente a las propuestas de utilización de sistemas conductuales de evaluación de la práctica docente, ahora, fundamentándose en la visión del profesor como un práctico reflexivo, se promueven estrategias de evaluación que no sólo consideran las conductas de clase, sino también los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores (De Vicente, 1996; Peterson y Comeaux, 1990). Rooney (1993), establece un sistema de evaluación basado en conferencias de supervisión, la observación mutua de los profesores y el «coaching» entre colegas, lo que hace a

los profesores responsables de su propia evaluación y de su propio crecimiento profesional. Villar y otros (1992), utilizan el ciclo reflexivo de Smyth (1989), para producir un proceso de evaluación reflexiva sobre la práctica de las profesoras, evaluación que sirve para elaborar propuestas de mejora. Villa Sánchez (1993), nos indica un modelo de autoevaluación del profesorado al considerar los procesos de autoformación. Pero, aunque encontramos propuestas de modelos evaluativos y normas de evaluación que nos hablan de un proceso en el que se busque algo más que la medición de competencias, algunos autores siguen insistiendo en la elaboración e largas relaciones de aspectos evaluables en el profesor, como por ejemplo las relaciones de Garrido Alarcón (1996) o Scriven (1994).

Sin embargo, se ha producido una evolución de los planteamientos generales para la evaluación de la formación permanente del profesorado, como destaca la investigación de Granado Alonso (1994):

- la evaluación como parte integrante del proceso,
- la evaluación consecuente con el beneficio previsible para mejorar la empresa formativa,
- la evaluación que prioriza las necesidades de los sujetos que son evaluados,
- la evaluación para dar respuesta a los propósitos instrumentales y de desarrollo,
- la evaluación para abordar el estudio del proceso por el que discurre el programa o actividad de formación,
- la evaluación basada en la pluralidad de informantes,
- la evaluación para ser comunicada a todas las audiencias, y
- la evaluación donde se combinan datos cualitativos y cuantitativos.

Santos Guerra (1990), añade una característica más a las propuestas evaluadores del momento, indicándonos la importancia de que la evaluación del desarrollo profesional del profesor no sea entendida como una actividad exclusivamente individual, pues limita la riqueza del conocimiento compartido. El camino del perfeccionamiento del profesor está pues en la autoevaluación cooperativa institucional. McGachie (1991), además considera que el modelo de evaluación de la formación del profesorado debe considerar que la competencia individual para la práctica profesional no es estática, es una actividad secuencial, que no se desarrolla durante una etapa específica sino que se desarrolla a lo largo de un proceso. Es además el desarrollo profesional algo que abarca el desarrollo de habilidades, pero también el desarrollo de cualidades para una buena realización de la enseñanza. Así considera que cualquier propuesta o modelo estático debe quedar desplazado por un modelo de evaluación que permita valorar el desarrollo de habilidades prácticas y el desarrollo de cualidades personales como la honestidad, los hábitos de trabajo, la estabilidad psicológica y la capacidad adaptativa del profesor.

Para evaluar los programas de formación, Duñach MasJuan (1988), hace referencia a que se debe plantear un modelo de evaluación que valore los siguientes elementos:

- Los objetivos de la formación: formulaciones específicas.
- La configuración del plan de formación: diseño.
- Los procesos de formación: selección de contenidos y metodología didáctica.
- Los resultados: logros específicos.

Estos elementos deberían, a la vez, ser evaluados haciendo referencia a los siguientes aspectos:

- Coherencia con las formalidades definidas en la política de formación.
- Adecuación a las necesidades educativas del contexto inmediato.
- Adecuación a determinados principios psicopedagógicos.
- Adecuación a los participantes (necesidades, niveles, expectativas).

El «Sistema Integrado de Evaluación» (SIE), es una alternativa para al evaluación de programas de evaluación de formación permanente, que en su origen ha sido aplicado a la evaluación de un programa de formación de equipos directivos, pero que puede ser aplicado a los distintos programas que se utilicen para la formación permanente del profesorado (Villar y colaboradores, 1995). Este sistema integrado es una aproximación evaluativa heurística, comprensiva y multimetodológica del valor y mérito de programas y actividades de formación permanente del profesorado (Villar y Marcelo, 1992). Se caracteriza por estar orientada a la comprensión, reducción y control de la complejidad del proceso formativo contextualizado en los niveles del aula de la institución formativa y del centro educativo, mediante la multiplicada de representaciones verbales y simbólicas de agentes y usuarios involucrados.... En cuanto a las herramientas metodológicas, la pluralidad en el uso de métodos cualitativos y cuantitativos de evaluación, como son la triangulación, corroboran la flexibilidad con la que se puede abordar la práctica formativa de un programa (Villar y colaboradores, 1997:503).

#### 6.4 Métodos y estrategias de seguimiento y evaluación

El seguimiento de las actividades de perfeccionamiento se realiza mediante las siguientes fases: a) un diagnóstico inicial de la actividad, b) un seguimiento periódico, y c) una valoración final de la actividad, que coincide con el proceso de Evaluación -que es la última fase del Plan de Seguimiento- y que se hará a través de una memoria final por los CEPs (CEJA, 1992e).

El seguimiento periódico se realiza sobre los siguientes aspectos: 1) Organización del curso: calendario, horario, lugar, duración, medios, servicios, publicidad, etc. 2) Diseño del curso: Objetivos: adecuación a la realidad, secuencia, etc.; Contenidos: secuencia, actualidad, utilidad, coherencia, etc.; Metodología: participación, debates, grupos de trabajo, diversidad de técnicas empleadas, etc.; Recursos y Materiales: actualidad, variedad, etc.; 3) Grado de satisfacción; 4) Interés despertado; 5) Ponentes: claridad de exposición, relación entre ponentes, actitud, cualificación, nivel de comunicación, etc.; 6) Asistencia al curso; 7) Valoración económica; 8) Observaciones, modificaciones y sugerencias.

El seguimiento se lleva a cabo utilizando una serie de instrumentos (CEJA, 1992; CEJA, 1992c; CEJA, 1992e) que cuentan, como todos los instrumentos de investigación evaluativa de programas sociales, con el problema de fiabilidad y validez que implica el no tener una teoría clara subyacente que permita construir instrumentos de evaluación adecuados (García, 1992). Los instrumentos son:

- Cuestionarios que averigüen el nivel de aceptación y adecuación de la actividad. Los cuestionarios tipo informe son rellenados por los ponentes y coordinadores y las encuestas de valoración son respondidas por los participantes.

Se aconseja frente al uso de cuestionarios estandarizados las discusiones abiertas sobre las metas y necesidades individuales, y sobre la identificación de posibles alternativas de formación del profesorado (Bolam, 1989: 80-81).

- Informes escritos. Los participantes en los programas de formación de los distintos sectores, expresan sus opiniones sobre las actividades de formación en las que participan. Estos informes son entregados a los CEPs en las fechas establecidas por la Comisión de Seguimiento. Los CEPs también elaboran una memoria de las actividades realizadas y del grado de participación de los profesores y centros educativos, que envían al Servicio de Ordenación Educativa.

- Entrevistas. Se realizan en todos los ámbitos de la comunidad escolar: Equipos Directivos de los Centros, profesores participantes, alumnos y padres que se encuentren implicados en las

actividades de Renovación y Reforma. En ellas se procurará un ambiente que no sea de control ajeno y externo sino de máxima comunicación recíproca, de forma que aparezcan los problemas e inquietudes de los entrevistados. Como mínimo la entrevista de evaluación debería tener lugar una vez al año (Bolam, 1989:79).

- Debates y reuniones. Deberán realizarse con los Equipos Directivos de los Centros implicados en Programas de Formación y con los participantes en cada uno de ellos (profesores, padres, alumnos, los ponentes y coordinadores. Se realizarán tanto a nivel comarcal como regional.

- Observaciones generales. Con ellas se comprueba el desarrollo de las actividades de formación, pero partiendo de la base de que las actividades de seguimiento no pretenden tanto el juzgar la actuación de los participantes, como el definir el grado de implicación que estos programas tienen en la realidad educativa, para conseguir la transformación y mejora cualitativa del sistema educativo. Para Santos Guerra (1993), la observación del aula ofrece indudables ventajas pues elimina la incertidumbre que se sucede en una entrevista, se evitan las discrepancias entre los comportamientos verbales y reales que se da en la aplicación de cuestionarios, se recogen los datos desde la realidad misma y no a través de intermediarios.

Pero como destaca De Vicente (1996), aunque se conocen un numeroso volumen de métodos y técnicas empleadas para realizar una evaluación de la práctica docente, así como de los planes y programas de formación, la realidad es que las instituciones dedicadas a la evaluación de estos aspectos utilizan recursos escasos. En el caso particular de la evaluación de los profesores, generalmente se fundamenta en una observación arbitraria por el inspector de turno, que algunas veces se acompaña de una comprobación sobre el nivel de rendimiento de los alumnos (Marsh y Hocevar, 1991). Esto hace que el principal actor, el profesorado, queda ignorado y fuera del discurso sobre su evaluación.

En esta misma línea de crítica a la forma de evaluar a los profesores y los planes y programas de formación del profesorado, Granada Alonso (1994), destaca la utilización exclusiva y abusiva de instrumentos cerrados y cuantitativos especialmente cuestionarios, para la recogida de la información sobre la que basar la evaluación de un programa, proyecto o actividad de formación. El uso extendido de estos se debe a la facilidad y rapidez de análisis que ofrece, algo especialmente valorado en el campo de la formación debido al elevado número de participantes sobre los que recabar información y la urgencia de tener los datos para tomar decisiones. Pero como crítica, señala que presentan una visión reducida, incompleta y estática de un proceso tan vivo, complejo y dinámico como el de cualquier proceso formativo.

Se utilizan datos duros» (número de asistentes, costes, número de horas de formación ofrecidas, contenidos...), como única información para valorar los planes y programas de formación. Son los datos solicitados por la Administración para justificar los presupuestos invertidos y ofrecer una imagen pública de gestión y de política adecuada. Las memorias se reducen a una exposición verbal y gráfica de informaciones de este tipo.

También las actividades de autoformación exigen un seguimiento en tres momentos requiriendo una recogida de información distinta:

a) En una fase inicial se recoge información acerca de las necesidades de formación y de la problemática concreta que plantea cada Centro que solicita la actividad de autoperfeccionamiento. En esta fase se describe el proyecto anotando: 1) el diseño del proyecto, 2) los proyectos previos realizados sobre el mismo tema, 3) la incidencia social, 4) la valoración pedagógica, 5) el contexto de realización, 6) la adecuación de medios, 7) disponibilidad de los participantes, 8) grado de colaboración del Centro, etc.

b) El proyecto se evalúa de forma periódica recogiendo un informe acerca del desarrollo del proyecto, comprobando la problemática que plantea y proponiendo formas de solución a los problemas que van surgiendo.

c) Al final del proyecto se hace una valoración que recoge: 1) los objetivos alcanzados, 2) el plan de trabajo desarrollado, 3) las dificultades encontradas, 4) las posibilidades de mejora y, 5) la gestión y valoración económica del desarrollo del proyecto (Sanders, 1989; Ayers y Berney, 1989).

La información acerca de las actividades de autoperfeccionamiento se recoge mediante «Informes Iniciales» tipo cuestionario donde se explica la viabilidad del proyecto y las necesidades detectadas, que puede ser elaborado por el asesor o por los participantes en el proyecto. La información acerca del seguimiento del proyecto se recoge a través de «Informes» que elabora el asesor a partir de entrevistas y reuniones mantenidas con los miembros del proyecto, produciendo finalmente un «Informe Global» del desarrollo del proyecto. El informe final puede ser elaborado por los participantes en el proyecto. En algunos casos se utiliza una «Encuesta Anónima» durante el desarrollo del proceso para recoger información periódica sobre la marcha del proyecto. También se utilizan observaciones y grabaciones en audio y video que posteriormente son analizadas (Villa Sánchez, 1993).

Para Villar Angulo (1996a), Villa Sánchez y Morales Vallejo (1993), la mejor forma de evaluación de la actuación del profesor es la autoevaluación. Critica el tipo de evaluación de competencias pues se suele referir al tipo conocimiento adquirido en las instituciones dedicadas a la formación, y escasamente referido a las destrezas prácticas requeridas para trabajar en la enseñanza. Villar (1996a), plantea las siguientes estrategias de autoevaluación de la práctica docente:

- Herramienta de autorreflexión: lista de control, escala cuestionario completado por uno mismo.
- Grabación con medios: video o audio, a menudo comunicación de estrategias observacionales.
- Herramienta de retroacción: lista de control, escala o cuestionario, diario completado por estudiantes, padres supervisores o compañeros
- Solicitud de retroacción informal: preguntas e interacción con estudiantes, padres..
- Preparación de carpeta (portafolio): dossier de materiales que reflejan la actuación docente.
- Análisis de datos de actuación del estudiante: uso de pruebas, tareas, ejercicios de evaluación en clase y observaciones directas de los estudiantes en clase.
- Observación de la actuación docente por un observador externo: obtener retroacción de supervisores o compañeros como resultado de la observación directa de la enseñanza.
- Observación de otros docentes: obtener conocimiento profundo o ideas que consideran la enseñanza como un resultado de comparar su propia actuación con la de los otros.
- Diálogo entre colegas: compartir experiencias formales e informales y solución de problemas conjuntos.
- Análisis de la práctica: diario personal, análisis de plan de lección, documentar/indexar sucesos y resultados significativos
- Implicación en prácticas educativas continuas: atender clases y cursillos formales, consultando la investigación/literatura profesional.

Dentro de las estrategias autoevaluadoras debemos de hacer referencia a la utilización del «portafolio» (Richert, 1990), estrategia que tienen características significativas para producir un proceso evaluador autoreflexivo del profesor sobre su práctica. El «portafolio», para Richert (1990), consiste en que el profesor recoge todos los materiales que considera más representativos de su trabajo sobre un tema determinado. Al final de la construcción del portafolio el profesor reflexiona sobre los materiales reunidos, llegando a alguna conclusión que redacta por escrito. El protagonismo

del profesor está garantizado al utilizar esta técnica, ya que es el mismo profesor el que determina como crear el portafolio (tipos de materiales) y el que determina como usarlo (tipo de análisis sobre los materiales y conclusiones que obtiene del análisis). El profesor es el creador del portafolio pues es él el que determina el contenido que va a constituir el portafolio (planificaciones del acción, folletos, notas de prensa, notas de práctica habitual, notas hechas a partir de lecturas, diversos materiales relacionados con el tema que se enseña, etc.). El profesor es también el que escoge el tema a analizar dentro del portafolio y el proceso de análisis de los datos que va a realizar en su actividad reflexiva sobre él.

Para analizar la información recogida de todo el proceso de seguimiento hecho, tanto de las actividades de perfeccionamiento como de autoperfeccionamiento, se recurre a un análisis de contenido de los datos obtenidos en las encuestas, entrevistas, informes, etc., contrastando las opiniones que proporcionan los distintos sujetos implicados en los procesos de formación. Se utiliza como fuente de análisis la triangulación evaluativa a partir de la información que se recoge de los asistentes, ponentes, coordinadores de la actividad de formación, asesores y organismos externos que colaboran en el desarrollo de la actividad.

También se utiliza análisis de datos estadístico donde se comprueba la frecuencia y porcentajes de respuesta dadas en las encuestas (Ayers, 1989). Los datos sobre control de asistencia a los cursos de formación reciben el mismo tratamiento estadístico. En este punto hay que considerar la opinión de Centra (1989), el cual considera que una evaluación basada exclusivamente en informes estadísticos sobre la valoración del aprendizaje y perfeccionamiento constituyen una medida dificultosa, que engendra numerosas dudas una vez que se intentan aplicar los resultados obtenidos del análisis.

Sobre los criterios para realizar las interpretaciones podemos decir que se parte de unos criterios acerca de cómo debe ser el desarrollo adecuado de la actividad contrastándolo con la información acerca del desarrollo real del curso o proyecto de formación. Ante estas apreciaciones los distintos CEPs elaboran propuestas de mejora consistentes en criterios correctivos de tipo económico, de disponibilidad del profesorado, de autonomía del CEP, de asistencia, etc., concluyendo en una valoración final ya sea positiva o negativa del desarrollo de las actividades de formación que repercutirá en la mejora de la educación del profesor (Ayers, 1989).

## 6.5 Agentes que llevan a cabo la evaluación

Tradicionalmente la evaluación de los profesores no universitarios ha venido realizada por la inspección educativa en España (De Vicente, 1996). En la actualidad esta tarea sigue siendo encomendada a los inspectores, como señala la Logse en su artículo 62, dejando en manos de la inspección la evaluación de los profesores. En la LOPEG 1995, artículo 29.1, también se habla de que la inspección desarrolla la evaluación de la formación del profesorado, dentro del amplio margen de los proyectos de evaluación de centros.

En el artículo 36 de la LOPEG, se exponen las funciones de la inspección educativa:

- controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada,
- controlar la mejora de la práctica docente y el funcionamiento de los centros, así como los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica,
- participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros docentes, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.



- velar por el cumplimiento en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo,
- asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones,
- informar sobre los programas de actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones a través de los cauces reglamentarios.

La función evaluadora y supervisora de la inspección educativa ha sido siempre un hecho (Armengol y Guallar, 1996; Vera Mur, 1996), con el objetivo de conocer el sistema escolar y programar cómo modificarlo y mejorarlo para «optimizar» el rendimiento de las instituciones creadas con fines educativos dentro del sistema escolar. Casanova (1993) y Gómez Dacal (1993), destacan además la función de control que debe ejercer la inspección educativa. Para estos autores, la función de control continúa siendo básica para la permanencia de la inspección. La visita de la inspección al Centro sigue siendo la forma e instrumento idóneo para la evaluación y el control, permitiendo una observación directa de la realidad. Pero Delgado (1993), señala que además de ser asignadas a la inspección las funciones de control/evaluación, también le son asignadas las funciones de asesoramiento. Estas funciones deben tener un carácter fundamentalmente técnico-pedagógico, y se orientarán a la promoción del cambio y de la innovación en un contexto de Reforma. Gómez Dacal (1989), manifiesta que este esquema de control/asesoramiento es técnicamente satisfactorio. Las funciones principales de la inspección europea son también el control y el asesoramiento, añadiendo la función de mediación como transmisora de información.

En las indicaciones de la LOPEG se trabajan términos como la supervisión, la evaluación y el desarrollo del profesor, que en algunos casos pueden llevar al lector a una confusión. McQuarrie y Wood (1991), consideran que existen una serie de equivocaciones a la hora de considerar la supervisión, el desarrollo del personal y la evaluación del profesor, pues la supervisión y la evaluación del profesor son considerados dos aspectos totalmente separados, sin embargo usan los mismos procedimientos, y tienden los dos a la mejora instruccional. Es por esto, por lo que algunas veces se hace una diferenciación entre evaluación sumativa y formativa para diferenciar entre evaluación y supervisión. La evaluación formativa la asocian con la supervisión, y la sumativa con la evaluación del profesor.

Para Goode (1991), el director o el líder escolar es el que debe de realizar el proceso evaluador de su centro y de los profesores del centro, como una tarea más dentro de las que le son asignadas en el ámbito de las tareas supervisoras. La supervisión es así entendida como una característica del liderazgo instruccional que puede implicar un proceso de motivación del profesor. Así este autor considera que la evaluación del personal de un centro, es un sumario formal y escrito sobre la ejecución de los miembros del personal, como un paso necesario para un proceso efectivo de liderazgo. Por tanto, la evaluación no es considerada un proceso independiente o aislado fuera del contexto de la dirección.

Tsui (1995), plantea un modelo de supervisión colaborativa, en donde su principal característica es que se establecen una relaciones de poder iguales entre el supervisor y el profesor. El modelo de supervisión colaborativa juega un papel de ayuda a los profesores para que puedan articular sus teorías prácticas, y desde aquí eleven una toma de consciencia de los «porqués» de su práctica de clase. De esta manera se amplían las perspectivas de los profesores y se les estimula a que exploren nuevas alternativas en su práctica. La colaboración supone que el profesor aprende más acerca de su enseñanza desde la perspectiva del supervisor, pero también ayuda al supervisor

a comprender la complejidad de su proceso de clase. Esta clase de relación mutua cooperativa plantea una búsqueda de respuesta compartida. Esto lleva a que el profesor tome una mayor responsabilidad sobre sus acciones y llegue a ser un profesional autónomo.

Estas propuestas de supervisión colaboradora que señala Tsui (1995), son una respuesta a la forma tradicional de entender la supervisión que desde primeros de siglo parece existir en la mayoría de los ámbitos educativos. Según Siens y Ebmeier (1996), a primeros de siglo existía una gran preocupación por los temas burocráticos de la supervisión instruccional con una forma de control sobre los profesores para mejorar su eficiencia. Existía un deliberado intento por controlar de una forma centralizada y de regular los métodos, el conocimiento y la conducta del profesor a través de un sistema elaborado de prescripciones, inspección y evaluación. Pero estos intentos de orientación burocrática entran en conflicto cuando se plantea el interés por profesionalizar el rol del profesor. Este es el mayor problema y dilema en la actividad supervisora.

Desde el movimiento que crece en los 80 con el paradigma de investigación centrado en el profesor, los procesos de supervisión se focalizan, más que en la organización burocrática de metas y el control de esas metas desde una perspectiva de eficiencia y uniformidad, hacia la necesidad de ayudar a los profesores a ser más reflexivos acerca de su enseñanza, esto lleva a rechazar el dilema entre la práctica burocrática o la práctica dirigida a la mejora del profesionalismo del profesor. Por ello surgen propuestas como la de Siens y Ebmeier (1996), que habla de una supervisión de desarrollo o supervisión clínica, o la que hemos mencionado anteriormente de supervisión colaborativa (Tsui, 1995). La supervisión hacia el desarrollo, o supervisión clínica, tiene como objetivo incrementar la reflexividad del profesor. Así la supervisión está diseñada para proveer de un «feedback» evaluativo pero formativo, y ayudar a los profesores a que corrijan su acción y mejoren la instrucción. La supervisión clínica utiliza una recogida de datos objetivos, sobre actividades instruccionales, un feedback frecuente proporcionado por el supervisor a través de múltiples ciclos de evaluación, y la observación de la clase del profesor para comprobar los logros en su actuación.

El primer paso de la supervisión clínica requiere la creación de una relación colaborativa, imprescindible para que se lleve a cabo correctamente. Después se lleva a cabo la observación, para crear un texto sobre el que trabajar, puede ser una narración, una historia, no tienen que ser una observación como tal. Después se realiza el análisis del texto, descubriendo elementos, verificados con un método más o menos deductivo, explicando, interpretando y evaluando los acontecimientos que se consideran interesantes o problemáticos, buscando las implicaciones éticas y políticas. El análisis o la evaluación es realizado siempre de forma compartida con el profesor, nunca desde la perspectiva sola del supervisor. De estos análisis, surgen datos para llevar a cabo una conferencia de supervisión, como último elemento de la supervisión clínica en la que se llegar a una serie de conclusiones compartidas y propuestas de acción (Garman, 1990).

Estos procesos de supervisión clínica deben producirse en un ambiente de colegialidad (Waite, 1992). Pero la colegialidad tienen unas normas que según Grimmer y Crehan (1990), son:

- Los profesores se emplean en frecuentes y continuas charlas acerca de su enseñanza y su vida social, compartiendo un lenguaje común.
- Los profesores y los supervisores se observan frecuentemente los unos a los otros proporcionando útiles evaluaciones de su enseñanza. Sólo la observación y el «feedback» proporciona unos referentes compartidos para un lenguaje compartido de la enseñanza.
- Los profesores y los supervisores planifican, diseñan, investigan, evalúan los materiales de enseñanza juntos.

Esto producirá lo que Bryant y Currin (1995), llaman «transformación reflexiva de la experiencia», que vendrá propiciada por la habilidad del supervisor para fomentar procesos de reformulación de las teorías personales dentro de los contextos particulares donde existen y se ponen en práctica.

Respecto al tema relacionado con la figura del supervisor, hay que destacar que no siempre es representada por el líder escolar que desde dentro del sistema lleva a cabo un proceso evaluador de sus compañeros, sino que generalmente es representada por una persona ajena al centro que suele ser un inspector. La figura del inspector generalmente a venido asociada con la persona que controla y, algunas veces, sanciona la conducta que desde su punto de referencia particular es inadecuada. Ahora se plantea la figura del inspector bajo otra perspectiva, asociándola con aspectos tales como la supervisión clínica y la práctica reflexiva (Garman, 1990).

En el Plan de Formación Permanente del Profesorado de Andalucía, la persona dedicada a la evaluación y seguimiento deja de ser concebida como un simple «evaluador» que se dedica exclusivamente a recoger información mediante la pasación de una serie de pruebas o test, a ser concebida como un «facilitador» del proceso interno de mejora de la calidad educativa (Scriven, 1974; Butman y Fletcher, 1974). Las personas implicadas en la evaluación y seguimiento, además de ir tomando nota de cómo transcurre el proceso de formación, facilitan, asesoran y desarrollan los procesos de formación. Desde esta perspectiva, las personas implicadas en el seguimiento y evaluación del plan de formación permanente del profesorado no les basta con poseer una serie de pruebas de evaluación para completar su tarea, pues ahora se exige que sean facilitadoras del cambio, mediante la obtención de información sobre el proceso de formación (Bolam, 1989).

En el perfil de las personas encargadas de la evaluación y del seguimiento, además de destacar la característica de ser facilitadoras del desarrollo y del cambio, habría que señalar que son agentes internos del proceso de formación y desarrollo. Esta dimensión interna del proceso de evaluación y seguimiento expresa la demanda de poseer un evaluador que sirva para estimular el proceso desde dentro, más que para dar una serie de datos útiles para la toma de decisiones. El evaluador es considerado un responsable interno al propio proceso de formación (Butman y Fletcher, 1974). Mediante la observación constante que realiza en el transcurso de los procesos formativos ayuda a resolver los problemas y dificultades en el desarrollo del programa desde un contacto más directo con los participantes.

Además de las evaluaciones internas del proceso que deben ser realizadas por los profesores dentro de su centro, o por asesores encargados de realizar un proceso de asesoramiento basado en enfoques de no intervención como la colaboración técnica o crítica, la propia Consejería de Educación y Ciencia puede encargar la realización de evaluaciones externas del propio Plan de Formación. Mediante esta evaluación externa se analizan las características del desarrollo del programa de formación desde el punto de vista de técnicos o instituciones cualificadas, ajenas al proceso, que garantizan el máximo de objetividad al respecto. Esta evaluación externa, será positiva en la medida en que exista una voluntad de perfeccionamiento por parte de los profesores, pues generalmente nada quiere ser evaluado por nadie.

Las personas encargadas de realizar este tipo de evaluación, las cuales son personas externas al proyecto de formación, realizan una evaluación que ha sido denominada evaluación de libre-meta. El evaluador adopta un papel de auditor que no se deja influir por los organizadores del programa y que proporciona un punto de vista racional y objetivo de la marcha del programa (Scriven, 1974; Garrido Alarcón, 1990).

Casanova (1993), desde una perspectiva conciliadora de posturas de evaluación externas e internas, hace referencia que para valorar los programas de formación del profesor y las propues-

tas formativas de los centros, deberán colaborar con los servicios de inspección, los órganos unipersonales de gobiernos de los centros, los miembros de la comunidad educativa, pero también, y como un elemento importante deben estar presentes los profesores, presencia que debe estar garantizada en todo proceso evaluador.

### 6.6 Implicaciones de la planificación/ evaluación del desarrollo profesional.

Una vez evaluado el objeto con los procedimientos y estrategias explicadas anteriormente, se intenta obtener una información que descubra el nivel de realización que presentan las distintas actividades formativas y su efectividad para conseguir la transformación de la realidad educativa (CEJA, 1992e; CEJA, 1992c). En concreto, se debe obtener información que permita conocer en cada momento cuál es el desarrollo de las actividades de formación, el grado de adecuación a las necesidades manifestadas, el grado de aceptación y su repercusión en la labor diaria del aula (CEJA, 1992f).

Esta información obtenida sobre el desarrollo y ejecución del plan de formación debe ser dada a conocer a las partes interesadas en el proceso. Por tanto, los resultados del seguimiento y la evaluación del Plan de Formación Permanente del Profesorado deben ser presentados a la comunidad educativa y social para que ella pueda ejercer un control sobre el desarrollo de la programación educativa en materia de formación del profesorado.

En el Plan de formación permanente del profesorado queda recogida la necesidad expresa de que los resultados de la evaluación interna y externa sean dados a conocer periódicamente a los Consejos Escolares Provinciales con objeto de que los representantes del conjunto de sectores implicados en la educación, padres, profesores y alumnos, puedan conocer la marcha de los programas de formación y puedan, asimismo, realizar todas aquellas aportaciones y sugerencias que se estimen oportunas sobre el proceso de aplicación del plan de formación, pues como señala el Plan de formación, todos los participantes y las comunidades educativas afectadas deberán sentirse obligados a analizar las propuestas que se presentan una vez realizada la evaluación (CEJA, 1992f: 9099).

Como se puede comprobar al leer estas citas recogidas de las órdenes y decretos sobre la formación permanente del Profesorado en Andalucía, la evaluación es entendida y justificada para producir un cambio que mejore la labor diaria de las aulas. Sin embargo, como señala Rutherford (1989), a menudo las actividades de evaluación de la educación del profesorado son realizadas por un grupo de personas, y una vez finalizada está, sus resultados y descubrimientos se dirigen a otro grupo de personas. Cuando esta dicotomía existe las probabilidades de que los resultados de la evaluación sean llevados a cabo se reduce.

Como hemos visto en los apartados referidos a quién es el responsable de realizar la evaluación y el seguimiento hemos hablado de forma esencial de una serie de personas que se organizan mediante comisiones para realizar estas tareas, de asesores, de coordinadores, etc., aunque también hemos comentado el papel de los profesores en el seguimiento y evaluación de las actividades de formación. Sin embargo, aunque se cita a los profesores y a la comunidad escolar, estos dos grupos tiene poco protagonismo en las fases de planificación y evaluación. El protagonismo que toda persona que espere utilizar los resultados de la evaluación debe de adoptar en ella, es también señalado por Rutherford (1989), ya que la implicación de todas las personas que participan en el plan de formación lleva en sí mismo un potencial para mejorar y conseguir la implementación de los resultados obtenidos de la evaluación. Para ser más efectivos la evaluación y la

implementación deberían de estar estrechamente relacionadas, debido a que la evaluación no finaliza cuando los datos han sido analizados y preparados para ser distribuidos.

La recogida y análisis de los datos es sin duda el corazón de la evaluación, pero esto no es todo lo que compone la evaluación. Después de informar sobre los resultados que se obtienen del análisis de datos se debe continuar determinando si la información está siendo usada para transformar la realidad, ya que «la evaluación se justifica cuando la información recogida sirve para mejorar la realidad evaluada» (De la Orden y Martínez, 1992:524).

Por tanto, la implementación de los datos obtenidos en la evaluación del Plan de Formación debe ser entendida como un proceso, que no acaba en un momento determinado, aunque generalmente es tratada como un hecho que ocurre en un tiempo. Como dice Carballo (1992:509) «la influencia sobre opiniones y actitudes es quizás uno de los impactos más complejos ya que no siempre se traduce en un cambio inmediato». Así, aunque en los resultados de la evaluación se prevean cambios que requieren un esfuerzo personal y un cambio de mentalidad, se suele dar poco tiempo para llevarlos a cabo, ya que se entiende que los resultados de la evaluación se implementan como hechos y no como procesos. Cuando observamos los procedimientos previstos en el Plan Andaluz sobre formación permanente del profesorado para dar a conocer los resultados de la evaluación y para comprobar el impacto que producen sobre la práctica, comprobamos una falta de previsión en estos aspectos. Solamente encontramos algunas referencias en las congresos anuales del plan de formación para las distintas provincias. Por tanto, habría que incidir de una forma más precisa en la búsqueda de procedimientos que se dediquen a evaluar la implementación, comprobando y determinando si la innovación está comenzando a ser usada de una manera aceptable y si está produciendo una innovación y un cambio real en las aulas, que es lo que, en definitiva, pretende conseguir el plan andaluz de formación permanente del profesorado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, **17**, 139-150.
- Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1995). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard university Press.
- Anderson, L.M. y Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching and Teacher Education*, **11** (5), 479-499.
- Andrews, R.L., Basom, M.R. y Basom, M. (1991). Instructional leadership: Supervision that makes a difference. *Theory into Practice*, **XXX** (2), 97-100.
- Angulo Rasco, J.F. (1990). Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, **11**, 39-49.
- Area Moreira, M. y Yanes González, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. la fase de contacto inicial. *Curriculum*, **1**, 51-78.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armengol, C. y Guallar, I. (1996). Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. En J. Gairín y P. Darder (Coord.), *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*, Barcelona: Praxis, 82/39-45.

- Ayers, J. B. (1989). Use of mail surveys to collect information for program improvement. En J. B. Ayers y M. F. Berney (Eds.), *A practical guide to teacher education evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ayers, J. B. y Berney, H. (1989). *A practical guide to teacher education evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- B.O.E. (1990). *Logse: ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE, 3 de octubre de 1990).
- B.O.E. (1995). *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 20 de noviembre* (B.O.E., 21.11.1995)
- Ball, S.J. y Goodson, I. (1985). *Teachers leaves and careers*. London: Falmer Press.
- Barr, R. (1982). Classroom reading instruction from a sociological perspective. *Journal of Reading Behavior*, **14** (4), 375-389.
- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación de la universidad*. Barcelona: PPU.
- Beattie, M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, **37** (1), 53-70.
- Bell, B. y Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, **10** (5), 483-497.
- Bell, B. y Pearson, J. (1992). 'Better' learning. *Instructional Journal of Science Education*, **14**, 349-361.
- Ben-Peretz, M. (1995). Making sense of teaching. *Teaching and Teacher Education*, **11** (1), 103-106.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, **60**, 603-624.
- Berliner, D. (1990). If metaphors fits, why not wear it? The teacher as executive. *Theory into Practice*, **XXIX**, (2), 85-93.
- Beyerbach, B. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, **4** (4), 339-347.
- Block, K.K. (1996). The «case» method in modern educational psychology texts. *Teaching and Teacher Education*, **12** (5), 483-500.
- Bolam, R. (1989). Evaluación de profesores para su formación profesional: Técnicas y valores en Inglaterra y Gales. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfica narrativa en educación: Guía biográfica*. Granada: FORCE.
- Bolton, G. (1994). Stories at work. Fictional-critical writing as a means of professional development. *British Educational Research Journal*, **20** (1), 55-68.
- Borko, H., y Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, **26** (4), 473-498.
- Brown, T. (1994). Constructing the assertive teacher. *Research in Education*, **52**, 13-41.
- Brown, T. (1996). Creating data in practitioner research. *Teaching and Teacher Education*, **12** (3), 261-270.
- Bryant, I. (1996). Action research and reflective practice. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research*. London: Routledge, 106-220.

- Bryant, M. y Currin, D. (1995). Views of teacher evaluation from novice and expert evaluators. *Journal of Curriculum and Supervision*, **10** (3), 250-261.
- Burden, P.R. (1990). Teacher Development. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan Publishing Company, 311-328.
- Butler, J. (1992). Teacher professional development: An Australian case study. *Journal of Education for Teaching*, **18** (3), 221-238.
- Butman, J. W. y Fletcher, J. L. (1974). The role of the evaluation and developer in educational research and development. En G. D. Borich (Ed.), *Evaluating educational programs and products*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Buttery, C. y Weller, H. (1988). Group clinical supervision: A paradigm for preservice instructional enhancement. *Action in Teacher Education*, **1** (10), 61-73.
- Calderhead, J. (1981). A Psychological approach to research on teachers' classroom decision making. *British Educational Research Journal*, **7**, 51-57.
- Calderhead, J. (1987a). *Cognition and metacognition in teachers' professional development*. Whashington: Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A.
- Calderhead, J. (1987b). *Knowledge structures in learning to teach*. DRAFT- comments. Lancaster.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. En Valli, L. (Ed.), *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York Press, 139-146.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer Press.
- Capra, F. (1993). *Guide to ecoliteracy*. Berkely: Elmwood Institute.
- Carballo, R. (1992). El impacto de los estudios evaluativos. *Bordón*, **43** (4), 509-516.
- Cardona Andujar, J. (1992). El centro como organización y la formación continua del profesor. *Bordón*, **44** (2), 217-221.
- Carlgrén, I. y Lindblad, S. (1991). On teachers' practical reasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education*, **7** (5/6), 507-516.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carson, T. (1990). What kind of knowing is critical action research?. *Theory into Practice*, **XXIX** (3), 167-173.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, **22** (1), 5-12 18.
- Casanova, M.A. (1993). Función evaluadora de la inspección educativa, 187-207.
- Centra, J. A. (1989). Assessment of faculty in teacher education programs. En J. B. Ayers y M. F. Berney (Eds.), *A practical guide to teacher education evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Clandinin, D.J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard (Eds.), *Learning to teach, teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 1-18.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1984). Teachers' personal practical knowledge. En R. Halkes y J. K. Olson (Ed.), *Teacher thinking: a new perspective on persistent problems in education*. Heirewing Holland: Swets Publishing Service.

- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L.M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Murcia: Marfil, 39-63.
- Clandinin, D.J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (1993). *Learning to teach, teaching to learn*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C. M., y Elmore, J. L. (1981) *Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning*. Research series No 99, East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Clark, R.J. y LaLonde, D.E. (1992). A case for department-based professional development sites for secondary teacher education. *Journal of teacher Education*, **43** (1), 35-41.
- Clark, D.L., Lotto, L.S. y Astuto, T.A. (1984). Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, **20** (3), 41-68.
- Clark, C. M., y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, (Third Edition)*. New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1996). Communities for teacher research: Fringe or forefront?. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), *Teacher learning. New policies, new practices*. New York: teachers College Press, 92-114.
- Cole, A.L. y Knowles, J.G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, **30** (3), 473-495.
- Colton, A.B. y Sparks-Langer, G.M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher education*, **44** (1), 4553.
- Colleman, P. y Collinge, J. (1991). In the web: internal and external influences affecting school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, **2** (4), 262-285.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, June-July, 2-14
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992f). **Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado**. (B.O.J.A., 29 de octubre 1992).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992e). **Resolución de 17 de enero de 1992, del Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, sobre seguimiento de programas y actividades de formación del profesorado**. (B.O.J.A., 11 de febrero 1992).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1986). **Decreto 16/1986 de 5 de febrero sobre creación y funcionamiento de los Centros de Profesores**. (B.O.J.A., 21 de febrero 1986).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1989). **Orden de 30 de enero, por la que se convocan cursos de formación de asesores técnicos de áreas o niveles**. (B.O.J.A., 7 de febrero 1989).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1991). **Orden de 10 de septiembre de 1991, por la que se regula el proceso de elección y constitución de los Consejos de Dirección de los Centros de Profesores así como el nombramiento y renovación de los coordinadores de Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía**. (B.O.J.A., 1 de octubre 1991).

- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992). **Plan Andaluz de Formación permanente del Profesorado**. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992a). **Orden de 30 de marzo de 1992, por la que se convocan ayudas para actividades de autoperfeccionamiento y cursos de actualización lingüística**. (B.O.J.A., 12 de mayo, 1992).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992b). **Orden de 20 de mayo de 1992, por la que se regula el funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía**. (B.O.J.A., 18 de julio 1992).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992c). **Resolución de 20 de julio de 1992, del Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, sobre seguimiento de programas y actividades de formación del profesorado**. (B.O.J.A., 20 de agosto 1992).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993). **Orden de 15 de julio de 1993, por la que se establece el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado de Andalucía para el curso 1993-94**. (B.O.J.A., 12 de agosto 1993).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993a). **Orden de 7 de mayo de 1993, por la que se convocan actividades de formación en Centros y Actividades de autoperfeccionamiento dirigidas al Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía**. (B.O.J.A., 29 de mayo 1993).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993b). **Orden de 15 de julio de 1993, sobre registro y certificaciones de actividades de formación permanente del profesorado, sobre clasificación y homologación de las actividades de formación permanente del profesorado y sobre equivalencia de las actividades de investigación**. (B.O.J.A., 10 de agosto 1993).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1997). **Proyecto de decreto por el que se regula el sistema andaluz de formación**.
- Cooper, J.E. (1995). The role of narrative and dialogue in constructivist leadership. En L. Lambert, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.), **The constructivist leader**. New York: Teachers College Press, 121-133.
- Copeland, W., Birmingham, C., De la Cruz, E. y Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. **Teaching and Teacher Education**, 9 (4), 347-359.
- Corrie, L. (1996). Subversives in the staffroom: Resolution of knowledge conflicts among teaching colleagues. **Teaching and Teacher Education**, 12 (3), 235-247.
- Craig, J. R. (1989) Follow-up evaluation of teacher education programs. En J. B. Ayers y M. F. Berney (Eds), **A practical guide to teacher education evaluation**. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Chorao, M.F. (1994). Teachers' creativity styles and pedagogical practices. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice**. London: The Falmer press. 197-201.
- Daresh, J.C. (1991). Instructional leadership as a proactive administrative process. **Theory into Practice**, XXX (2), 109-112.
- Davies, A., Hogan, P. y Dalton, B. (1993). Journals: The conversations of practice. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard (Eds.), **Learning to teach, teaching to learn**. New York: Teachers College Press, 51-63.
- Day, C.W. (1984). External consultancy: supporting school-based curriculum development. En P. Holly y D. Whitehead (Eds.), **Action-research in schools: getting it into perspective**. Cambridge: CARN, CIE, 53-68.

- Day, C. (1990). The development of teachers' personal practical knowledge through school-based curriculum development projects. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), **Insights into teachers' thinking and practice**. London: The Falmer Press, 213-240
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. **British Educational Research Journal**, 19 (1), 83-93.
- Day, C. (1993a). The development of teachers' thinking and practice: Does choice lead to empowerment?. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing Teacher Education**. London: The Falmer Press, 125-145.
- Day, C. y Pennington, A. (1993). Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. **JET, International Analyses of Teacher Education**, 251-260
- De Vicente Rodríguez, P. S. (1988). El profesor como tomador de decisiones. **Revista de Ciencias de la Educación**, 134, 143-165.
- De Vicente, P.S. (1989). La reflexión sobre la acción y los elementos del curriculum: Un estudio de caso. **Revista de Ciencias de la Educación**, 140, 403-415.
- De Vicente, P.S. (1990). Estrategias de formación del profesorado. En A. Medina y M.L. Sevillaño (Coords.), **Didáctica-adaptación. El curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación**. Madrid: UNED, V. 2, 527-566.
- De Vicente, P. (1993). **La formación de profesores y su enseñanza**. Granada: Adhara Ediciones y FORCE.
- De Vicente, P.S. (1993a). **Proyecto Docente e Investigador de Acceso a Cátedra**. Granada.
- De Vicente, P.S. (1993b). El director como líder con visión. Selección y formación para la dirección. En **Cultura escolar y desarrollo organizativo**. Sevilla: GID, 411-421.
- De Vicente, P.S. (1996). **Formación y evaluación basada en el centro**. Bilbao: Ponencia presentada a las «Jornadas sobre la Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado».
- De Vicente, P.S. (en prensa). Prólogo. En M. Fernández (autor). **Las historias profesionales de la enseñanza**. Granada: FORCE.
- De Vicente, P.S., Moral, C. y Pérez, P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de amgisterio. **Revista de Investigación Educativa**, 22, segundo cuatrimestre, 105-116.
- De la Orden, A. y Martínez de Toda, M. J. (1992). Metaevaluación educativa. **Bordón**, 43 (4), 517-527.
- Del Carmen, L. (1989). La formación permanente del profesorado. **Cuadernos de Pedagogía**, 168, 57-59.
- Delegación Provincial de Granada (1996). **Plan provincial de formación del profesorado**. Granada: Delegación Provincial. Ordenación Educativa.
- Delgado, J. (1993). **La inspección, hoy una reflexión desde dentro**. 263-285.
- Dicker, M. (1990). Using action research to navigate an unfamiliar teaching assignment. **Theory into Practice**, XXIX (3), 203-208.
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: an interim report. **Curriculum Studies**, 16 (3), 259-277.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Witrokk, **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan.
- Dreyfus, S.E. y Dreyfus, S.E. (1986). **Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer**. Oxford: Basil Blackwell.
- Dunn, T.G. y Taylor, C.A. (1993). Cooperating teacher advice. **Teaching and Teacher Education**, 9 (4), 411-423.

- Duñach Masjuan, M. (1988). Investigar la evaluación. **Cuadernos de Pedagogía**, 161, 94-96.
- Ekhholm, M. y Trier, U. (1987). The concept of institutionalization: some remarks. En M. Miles, M. Ekhholm y R. Vandenberghe (Eds.), **Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization**. Leuven: ACCO, 13-21.
- Elbaz, F. (1983). **Teacher thinking: A study of practical knowledge**. London and Canberra: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Ed.), **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), **Insights into teachers' thinking and practice**. London: The Falmer Press, 15-42.
- Elliott, J. (1990a). **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990b). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 6 (1), 1-26.
- Elliott, J. (1993). Academics and action-research: The training workshop as an exercise in ideological deconstruction. En J. Elliott (Ed.), **Reconstructing Teacher Education**. London: The Falmer Press, 176-192.
- Elliott, J. (1993a). The relationship between 'understanding' and 'developing' teachers thinking. En J. Elliott (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer press, 193-211.
- Ellis, N. E. (1990). Collaborative interaction for improvement of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 6 (3), 267-277.
- Emery, W.G. (1996). Teachers' critical reflection through expert talk. **Journal of teacher education**, 47 (2), 110-119.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice**. London: The Falmer Press, 43-61.
- Eraut, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence**. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). Inservice teacher education. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 620-628.
- Erben, M. (1996). The purpose and processes of biographical method. En D. Scott y R. Usher (Eds.), **Understanding educational research**. London: Routledge, 159-174.
- Escudero, J.M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En L.M. Villar (Ed.), **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 185-226.
- Escudero, J.M. (1988). **Innovación curricular y calidad de la educación**. Alicante: IX Congreso Nacional de Pedagogía.
- Escudero, J.M. (1989). La escuela como organización y el cambio educativo. En Q. Martín-Moreno Cerrillo (Coord.), **Organizaciones educativas**. Madrid: UNED, 313-348.
- Escudero, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo. la perspectiva de la colaboración. En **Actas I Congreso Interuniversitario de organización Escolar**. Barcelona: Areas y Departamentos de Didáctica y organización Escolar de Cataluña. 189-221.
- Escudero, J.M. (1990a). ¿Dispone la reforma de un modelo teórico?. **Cuadernos de Pedagogía**, 181, 88-92.
- Escudero, J.M. (1990b). Tendencias actuales en la investigación educativa: Los desafíos de la investigación crítica. **Curriculum**, 2, 3-25.
- Escudero, J.M. (1992). Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En J.M. Escudero y J. López (Eds.), **Los desafíos de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo, 133-178.

- Escudero, J.M. (1992a). **Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares**. Sevilla: II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Escudero, J.M. (1993). Formación en centros e innovación educativa. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 81-84.
- Escudero, J.M. y Moreno Olmedilla, J.M. (1992). **El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid**. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.
- Fàbra, M.L. (1992). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. **Aula**, 9, 5-12.
- Fang, Z. (1995). On paradigm shift in reading/literacy research. **Reading Psychology**, 16 (2), 215-260.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, 38 (1), 47-65.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1991). **The elicitation and reconstruction of practical arguments about teaching**. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Fernández Cruz, M. (1995). **Los ciclos vitales de los profesores**. Granada: FORCE.
- Ferreres, V.S. (Coord.) (1997). **El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación**. Barcelona: Oikos-Tau.
- Fessler, R. y Christensen, J.C. (1992). **The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers**. Boston: Allyn and Bacon.
- Foss, M. y Stevensvold, M. (1994). The modified ordered three technique: A measurement of organization in thinking. **The Journal of Research and Development in Education**, 28 (1), 22-30.
- Foster, W.F. (1994). **Preparing administrators for ethical practice: State of the art**. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience / reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 9 (5,6), 485-497.
- Fresko, B., Ben-Chaim, D. y Carmeli, M. (1994). Consultant as co-teacher: an intervention for improving mathematics instruction. **Journal of Education for Teaching**, 20 (1), 83-96.
- Fritz, J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. y MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. **The Journal of Educational Research**, 88 (4), 200-208.
- Fullan, M.G. (1985). Change processes and strategies at the local level. **Elementary School Journal**, 85 (3), 391-421.
- Fullan, M.G. (1986). Improving the implementation of educational change. **School Organization**, 6 (3), 321-326.
- Fullan, M.G. (1996). **The new meaning of educational change**. London: Cassell, (primera edición 1991)
- Gairín, J. (1993). Evaluación de programas y cursos. En A. Ferrández, J. Peiró y J.M. Puente (Coord.), **La evaluación de las personas adultas**. Madrid: Diagrama, 303-336.
- García, J. M. (1992). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. **Bordón**, 43 (4), 461-476.
- Garman, N.B. (1990). Theories embedded in the events of clinical supervision: a hermeneutic approach. **Journal of Curriculum and Supervision**, 5 (3), 201-213.
- Garmston, R. (1987). How administrator support peer coaching. **Educational Leadership**, 44 (5), 18-28.
- Garrido Alarcón, P. (1996). Evaluación de la práctica docente. En J. Gairín y P. Darder (Coord.), **Estrategias e instrumentos para la gestión educativa**. Barcelona: Praxis. 470/73-81

- Geijsel, F. et al. (1996). **The need for transformational leadership in large-scale innovations**. Sevilla: Paper presented at the annual meeting of the E.E.R.A.
- Ghaye, A. L. (1988). **Mapping the links between teaching and student thinking in the classroom**. Worcester.
- Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado. **Educación y Sociedad**, 2, 51-73.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). El profesorado de la Reforma. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 95-99.
- Giroux, H. (1990). **Los profesores como intelectuales**. Madrid: Paidós.
- Gitlin, A. y Smyth, J. (1989). **Teacher evaluation: Educative alternatives**. New York: The Falmer Press.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. **Educational Leadership**, 45 (3), 31-35.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 41-46.
- Glickman, C.D. (1991). Pretendign not to know what we know. **Educational Leadership**, 48 (8), 4-10.
- Gomez Dacal, G. (1989). ¿Comienza la cuenta atrás?. **Escuela Española**, 2951.
- Gómez Dacal, G. (1992). **Centros educativos eficientes**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gómez Dacal, G. (1993). **La función de control de la inspección educativa**. 211-232.
- Goode, B. (1991). Does «supervise» mean «slanderize»? Planning for effective supervision. **Theory Into Practice**, XXX (2), 102-108.
- Gore, J.M. y Zeichner, K.M. (1991). Action research and reflexive teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. **Teaching and Teacher Education**, 7 (2), 119-136.
- Gorodetsky, M., Hoz, R. y Keiny, S. (1993). **The relationship of teachers' collective conception and school renewal**. Jerusalem: A paper presented at the International Conference on Science Education in Developing Countries.
- Granado Alonso, C. (1994). Situación actual y alternativas a la evaluación de la formación permanente del profesorado: La construcción de una propuesta de actuación centrada en el marco de un centro de profesores. **Enseñanza**, XII, 139-152.
- Grant, G.E. (1992). The source of structural metaphors in teacher knowledge: Three cases. **Teaching and Teacher Education**, 8 (5/6), 433-440.
- Greeno, J. G., Riley, M. S., y Gelman, R. (1984). Conceptual competence and children's counting. **Cognitive Psychology**, 16, 94-143.
- Griffiths, V. y Owen, P. (1995). Development in school-based teacher education. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), **Schools in partnership**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3-18.
- Grimmett, P.P. y Crehan, E.P. (1990). Barry: A case study of teacher reflection in clinical supervision. **Journal of Curriculum and Supervision**, 5 (3), 214-235.
- Grimmett, P. y Erickson, G. (1988). **Reflection in teacher education**. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P.I. (1995). teachers' knowledge. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 20-24.
- Gudmundsdóttir, S. (1990). Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), **Insights into teachers' thinking and practice**. London: The Falmer Press, 107-119

- Guskey, R. (1986). Staff development and the process of teacher change. **Educational Researcher**, 15 (5), 5-12.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. **Teaching and Teacher Education**, 4 (1), 63-69.
- Habermas, J. (1974). **Theory and practice**. London: Heineman.
- Habermas, J. (1988). **La lógica de las ciencias sociales**. Madrid: Tecnos.
- Hahn, J. (1991). **Institutionalizing teacher research: There is no substitute for local knowledge**. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Hall, S. (1996). Reflexivity in emancipatory action research: Illustrating the researcher's constitutiveness. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), **New directions in action research**. London: The Falmer Press, 28-49.
- Hallinger, P. y Hausman, C. (1994). **From Attila the hum to Mary had a little lamb: Principal role ambiguity in restructured schools**. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Hameyer, U. (1989). Transferability of school improvement knowledge. A conceptual framework. En R. Van Den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.), **Dissemination reconsidered: the demands of implementation**. Leuven: ACCO, 67-92.
- Hand, B. y Treagust, D.F. (1994). Teachers' thoughts about changing to constructivist teaching/learning approaches within junior secondary science classrooms. **Journal of Education for Teaching**, 20 (1), 97-112.
- Hargreaves, A. (1990). Teachers' work and the politics of time and space. **Qualitative Studies in Education**, 3 (4), 303-320.
- Hargreaves, A. (1991). Continued collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. En J. Blase (ed.), **The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation**. Newbury Park: SAGE, 46-72.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. **Teaching and Teacher Education**, 10 (4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Morata: Madrid.
- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. **Teaching and Teacher Education**, 6 (3), 227-241.
- Harrington, H.L. (1995). Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers. **Teaching and Teacher Education**, 11 (3), 203-214.
- Harrington, H.L. y Quinn-Leering, K. (1996). Considering teaching's consequences. **Teaching and Teacher Education**, 12 (6), 591-607.
- Harris, B.M. y Wilson, L. (1991). Instructional leadership specifications for school executives: A preliminary validation study. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 5, 21-30.
- Hastie, R. y Kumar, P. A. (1979) Pearson memory: Personality traits as organizing principles in memory for behaviors. **Journal of Personality and Social Psychology**, 37 (1), 25-38.
- Hayes-Roth, B., y Hayes-Roth, F. (1979). A cognitive model of planning. **Cognitive Science**, 3, 275-310.
- Holly, M.L. y McLoughlin, C. (1989). **Perspectives on teacher professional development**. London: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. **School Organisation**, 10 (2-3), 179-194.
- Huberman, M. (1989a). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 4,

- Huberman, M. (1989b). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Record*, **91** (1), 31-57.
- Huberman, M. (1989c). Research on teachers' professional lives. *International Journal of Educational Research*, **13** (4), 341-466.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners.: A qualitative study. *Americna Educational Research Journal*, **27** (2), 363-391.
- Husband, C. (1995). Learning teaching in schools: Students, teachers and higher education in a school-based teacher education programme. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 19-28.
- Idol, L. y Baran, S. (1992). Elementary school counselors and special educators consulting together: perilous pitfalls or opportunities to collaborate?. *Elementary School Guidance and Counseling*, **26** (3), 202-13.
- Imberón, F. (1988). Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, **161**, 77-79.
- Imberón, F. (1996). Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de pedagogía*, **240**, 68-72.
- Imberón, F. (1996a). La formación en los centros educativos: )Tendencia o moda?. *Aula*, **46**, 43-46.
- Izquierdo, C. (1993). La reunión de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, **210**, 77-79.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- James, P. (1996). Learning to reflect: A story of empowerment. *Teaching and Teacher Education*, **12** (1), 81-97.
- Jimenez Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, **19**, 33-46.
- Joas, H. (1994). The creativity of action: Pragmatism and the critique of the rational action model. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 62-74.
- Johnston, D.K., Duvernoy, R., McGill, P. y Fressola, J. (1996). Educating teachers together: Teachers as learners, talkers, and collaborators. *Theory into Practice*, **35** (3), 173-185.
- Joyce, B. y Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, **40**, 4-10
- Joyce, B. y Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, **60** (3), 419-469.
- Kagan, D. (1991). Narrative semiotics and teachers' beliefs regarding the relevance of formal learning theory to classroom practice: a US study. *Journal of Education for Teaching*, **17** (3), 245-262.
- Kagan, D.M., Freeman, L.E., Horton, C.E. y Rountree, B.S. (1993). Personal perspectives on a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, **9** (5/6), 499-509.
- Kagan, D. y Tippins, D.J. (1991). How teachers' classroom cases express their pedagogical beliefs. *Journal of Teacher Education*, **42** (4), 281-291.
- Kainan, A. (1995). Forms and functions of storytelling by teachers. *Teaching and Teacher Education*, **11** (2), 163-172.
- Katz, D. S. y Morgan, R. L. (1974). A holistic strategy for the formative evaluation of educational programs. En G. D. Borich (Ed.), *Evaluating educational programs and products*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, **9** (5), 443-456.
- Kelchtermans, G. y VanDenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, **26** (1), 45-62.

- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, **19**, 15-38.
- Kemmis, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 199-243.
- Keney, S. (1994). Teachers' professional development as a process of conceptual change. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 232-246.
- Keney, S. (1994a). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, **10** (2), 157-167.
- Kilbourn, B. (1991). Self-monitoring in teaching. *American Educational Research Journal*, **28** (4), 721-736.
- Kilcher, A. (1989). *The role of the site-based consultant*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, **85**, 363-394.
- Korthagen, F.A. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning*. London: The falmer Press, 35-50.
- Korthagen, F.A. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, **8**, 265-274.
- Korthagen, F.A. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, **9** (3), 317-326.
- Kosunen, T. (1994). Making sense of the curriculum: experienced teachers as curriculum makers and implementers. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 247-259.
- Kremer-Hayon, L. (1991). Teacher professional development - the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, **14** (1), 79-85.
- Kruger, C., Summers, M. y Palacio, D. (1990). INSET for primary science in the National Curriculum in England and Wales: are the real needs of teachers perceived?. *Journal of Education for Teaching*, **16** (2), 133-147
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cincel.
- Lally, V. y Scaife, J. (1995). Towards a collaborative approach to teacher empowerment. *British Educational Research Journal*, **21** (3), 323-338
- Lambert, L. (1995). Leading the conversations. En L. Lambert, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.) *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press, 83-103.
- Lambert, L. (1995a). Constructing school change. En L. Lambert, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.), *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press, 52-83.
- Lambert, L. (1995b). Toward a theory of constructivist leadership. En L. Lambert, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.), *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press, 28-51.
- Lambert, L. y Gardner, M.E. (1995). The school district as interdependent learning community. En L. Lambert, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.), *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press, 134-159.
- Lambert, L., Zimmerman, D.P., Cooper, J.E., Lambert, M.D., Gardner, M.E. y Slack, P.J.F. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.



- Lane, J.J. (1991). Instructional leadership and community: A perspective on school based management. **Theory into Practice**, **XXX** (2), 117-123
- Langrall, C.W., Thornton, C.A., Jones, G.A. y Malone, J.A. (1996). Enhanced pedagogical knowledge and reflective analysis in elementary mathematics teacher education. **Journal of Teacher Education**, **47** (4), 271-282.
- LaPlant, J.C. (1991). Collegial support for professional development and school improvement. **Theory into Practice**, **XXV** (3), 185-190.
- LaTorre, A. y González, R. (1987). **El maestro investigador. La investigación en el aula**. Barcelona: Graó.
- Lauriala, A. (1992). The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action: A case study of an inservice course for teachers in integrated teaching. **Teaching and Teacher Education**, **8** (5/6), 523-536.
- Lee, G.V. (1991). Instructional leadership as collaborative sense-making. **Theory into Practice**, **XXX** (2), 83-90.
- Leinhardt, G. (1983a). **Overview of a program of research on teachers' and students' routines, thoughts, and execution of plans**. Montreal: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Leinhardt, G. (1983b). **Routines in expert math teachers' thoughts and actions**. Montreal: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A..
- Leinhardt G. (1986). **Math lessons: A contrast of novice and expert competence**. San Francisco, California: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. **Journal for Research in Mathematics Education**, **20** (1), 52-75.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. **Educational Researcher**, **19** (2), 18-25.
- Leinhardt, G., y Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. **Journal of Educational Psychology**, **78** (2), 75-95.
- Leinhardt, G. y Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. **Journal of Educational Psychology**, **77** (3), 247-271.
- Leinhardt, G., Weidman, C. y Hammond, K.M. (1984). **Introduction and integration of classroom routines by expert teachers**. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Leithwood, K. (1991). liderazgo para la reestructuración de las escuelas. **Revista de educación**, **301**, 31-60
- Levine, M. (1992). A conceptual framework for professional practice schools. En M. Levine (Ed.), **Professional practice schools. Linking teacher education and school reform**. New York: Teachers College Press, 8-25.
- Lewin, K. (1948). **Resolving social conflicts**. London: Harper and Row.
- Lieberman, A. y McLaughlin, M.W. (1996). Networks for educational change: powerful and problematic. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: teachers College Press, 63-73.
- Lippitt, G. y Lippitt, R. (1986). **The consulting process in action**. San Francisco: University Associates.
- Little, J.W. (1990). **Recovering the story. Narrative perspectives in the study of teachers' professional identity and community**. Boston: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

- Little, J.W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.), **Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts**. New York: Teachers College Press, 137-164.
- Lorenzo Delgado, M. (1992). El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento. **Revista de Educación**, **297**, 315-331.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). **Organización escolar. la construcción de la escuela como ecosistema**. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Louis, K.S. (1992). Restructuring and the problem of teachers' work. En A. Lieberman y K.J. Rehg (Eds.), **The changing contexts of teaching**. Chicago: University of Chicago Press, 139-156.
- Louis, K.S. y Crandall, D. (1989). School support and innovation in the future. En K.S. Louis y S. Loucks-Horsley (eds.), **Supporting school improvement: a comparative perspective**. Leuven: ACCO, 241-249.
- Louis, K.S. y Van Velzen, W.G. (1989). The development of policies to support school improvement. En K.S. Louis y S. Loucks-Horsley (eds.), **Supporting school improvement: a comparative perspective**. Leuven: ACCO, 107-134.
- Luján Castro, J. y Puente Azcuíta, J. (1993). El plan de evaluación de centros docentes (Plan EVA). **Bordón**, **45** (3), 307-320
- Lyons, N.P. (1990). Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. **Harvard Educational Review**, **60**, 159-180.
- Llinares, S. (1989). **Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza en los estudiantes para profesores de primaria: Dos estudios de caso**. Sevilla: Tesis Doctoral inédita.
- Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo Garcías (Cord.), **La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos**. Argentina: CINCEL.
- Mahabir, H. (1993). Autobiography as a way of knowing. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard (Eds.), **Learning to teach, teaching to learn**. New York: Teachers College Press, 18-27.
- Maher, F. (1991). Gender, reflexivity and teacher education: The Wheaton program. En R. Tabachnick y K. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London: The Falmer Press, 22-34.
- Marcelo García, C. (1987). **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC.
- Marcelo García, C. (1989). **Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos**. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.
- Marcelo García, C. y De Vicente Rodríguez, P. S. (1986). Análisis de la planificación y enseñanza de profesores de E.G.B.. **Educadores**, **140**, 719-732.
- Marcelo, C. y Esteban, A. (1992). Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador (estrategias deductivas). En J.M. Escudero y J. López (Eds.), **Los desafíos de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo, 179-218.
- Marcelo, C., Mingorance, P. y Sánchez, M. (1992). Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación acción y apoyo profesional mutuo entre profesores. En J.M. Escudero y J. López (Eds.), **Los desafíos de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo, 219-262.
- Marsh, H.W. y Hocevar, D. (1991). The multidimensionality of students evaluations of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. **Teaching and Teacher Education**, **7** (1), 9-18.

- Martí, E. (1992). ¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?. *Aula*, **9**, 16-19.
- Martínez Bonafé, J. (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, **211**, 61-64.
- Marton, F. (1994). On the structure of teachers' awareness. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 28-42.
- Mateo, J. (1995). *La evaluación de los profesores de secundaria: la opinión del profesor*. Investigación realizada para el C.I.D.E./MEC Universidad de Barcelona.
- McCaleb, J., Borke, H. y Arends, R. (1992). Reflection, research and repertoire in the masters certification program at the University of Maryland. En L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Education*. New York: State University of New York Press, 40-64.
- McCutcheon, G. y Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice*, **XXIX** (3), 144-151.
- McElroy, L. (1990). Becoming real: An ethic at the heart of action research. *Theory into Practice*, **XXIX** (3), 209-213.
- McGachie, W.C. (1991). Professional competence evaluation. *Educational Researcher*, **20** (1), 3-9.
- McLaughlin, M.W. (1987). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **9** (2), 171-178.
- McQuarrie, F.O. y Wood, F.H. (1991). Supervision, staff development, and evaluation connections. *Theory into Practice*, **XXX** (2), 91-96.
- McTaggart, R. (1996). Issues for participatory action researchers. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 243-257.
- MEC. (1989). Plan marco de investigación educativa y formación del profesorado.
- Medina Rivilla, A. (1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa*, **3**, 59-77.
- Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, **47** (2), 143-159.
- Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, C. (1995). Leadership and classroom management: Analysis of the geography teacher's discourse. Praga.
- Medina Rivilla, A. y Rodríguez Marcos, A. (1994). La formación en colaboración del profesorado. Justificación y valoración teórico-práctica. *Enseñanza*, **12**, 33-49.
- Merriam, S. y Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood*. New York: Jossey Bass.
- Mertseth, K.K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, **42** (84), 243-249.
- Míchelsen, S., LaSovage, J. y Duffy, G. (1984). *An exploration of preservice teachers' conceptual change during reading methods instruction*. Research Series No. 146. Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Milbery, L., McLaughlin, P. y Knudsen, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. En Al Lieberman y K.J. Rehg (Eds.), *The changing contexts of teaching*. Chicago: University of Chicago press, 37-59.
- Miles, M.B. y Ekholm, M. (1985). What is school improvement?. En W.G. Van Velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer y D. Robin (Eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO, 33-67.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, London: SAGE Publications.

- Miller, J.L. (1992). Exploring power and authority issues in a collaborative research project. *Theory into Practice*, **XXXI** (2), 165-172.
- Mingorance Díaz, P. (1992). La metáfora como representación del pensamiento en el lenguaje del profesor: El constructo enseñanza-aprendizaje.
- Minsky, M. A. (1975). A framework for representing knowledge. En P. Winston (Ed.), *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill.
- Mitchell, J. (1994). Teachers' implicit theories concerning questioning. *British Educational Research Journal*, **20** (1), 69-83.
- Molino Jiménez, P. (1985). los Seminarios Permanentes. Una vía amplia para la renovación pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, Tema del mes, Andalucía. 4-8.
- Montero Mesa, L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.
- Moral Santaella, C. (1990). *Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*. Granada: Tesis Doctoral.
- Moral Santaella, C. (1992). La técnica de «planning net» para el análisis de la estructura y el contenido de la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel, 123-146.
- Moral Santaella, C. (1994). Los mapas conceptuales como representaciones de la acción. En L.M. Villar y P.S. De Vicente (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Moral Santaella, C. (1994a). *Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*. Granada: FORCE.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1992). El inicio de una relación de asesoramiento con los centros educativos. En L.M. Villar (Coord.), *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE, 136-142.
- Morine-Dersheimer, G. y Tarpley Reeve, P. (1994). Studying teachers' thinking about instruction: Issues related to analysis of metaphoric language. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 150-164.
- Munby, H. (1990). Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, **6** (1), 18-30.
- Muñoz Sedano, A. (1991). La supervisión educativa. *Bordón*, **43** (2), 177-185.
- Murphy, J. (1994). *Transformational change and the evolving role of the principal: Early empirical evidence*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Naeslund, L. (1990). Teachers' thinking about professional development: Relationships between plans and actions. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 170-178.
- Natriello, G. y Zumwalt, K.R. (1992). Challenges to an alternate route for teacher education. En Al Lieberman y K.J. Rehg (Eds.), *The changing contexts of teaching*. Chicago: University of Chicago press, 59-79.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W.J., Lin, Y. y Tucker, D. G. (1986). Inferring students' cognitive structures and their development using the «Ordered Tree Technique». *Journal of Educational Psychology*, **78** (2), 130-140.
- Neubert, G. y Bratton, E. (1987). Team coaching: Staff development side by side. *Educational Leadership*, **44** (5), 29-33.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nieto Cano, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión de literatura y estudios de caso*. Murcia: Tesis Doctoral inédita.

- Nieto Cano, J.M. y Portela Pruaño, A. (1992). Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En J.M. Escudero y J. López (Eds.), **Los desafíos de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo, 341-382.
- Noffke, S.E y Brennan, M. (1991). Student teachers use action research: Issues and examples. En B.R. Tabachnich y K. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry oriented teacher education**. London: The Falmer Press, 189-201.
- O'Donoghue, T.A. y Brooker, R. (1996). The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: An Australian case study. **Journal of Teacher Education**, **47** (2), 99-109.
- O'Halon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press.
- O'Hanlon, C. (1996). Is the difference between action research and quality development?. Within or beyond the constraints?. En C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 73-88.
- Oja, S. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development. En M. Holly and C. McLoughlin (Eds.), **Perspectives on teacher professional development**. London: Falmer Press, 155-172. N.86
- Oja, S.N. (1990). **Developmental theories and the professional development of teachers**. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A..
- Oja, S.N. (1995). Adult development and teacher education. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 535-540.
- Oja, S.N., Diller, A., Corcoran, E. y Andrew, M.D. (1992). Communities of inquiry, communities of support: The five year teacher education program at the University of New Hampshire. En L. Valli (Ed.), **Reflective Teacher Education**. New York: State University of New York Press, 3-23.
- Oja, S.N. y Smulyan, L. (1989). **Collaborative action research: A developmental approach**. London: The Falmer Press.
- Packer, M.J. y Winne, P.H. (1995). The place of cognition in explanations of teaching: A dialog of interpretive and cognitive approaches. **Teaching and Teacher Education**, **11** (1), 1-21.
- Pajak, E. y Blase, J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. **American Educational Research Journal**, **26** (2), 283-310.
- Peterson, P. L., y Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. **American Educational Research Journal**, **15** (4), 555-565.
- Peterson, P.L. y Comeaux, M.A. (1990). Evaluating The systems: teachers' perspectives on teacher evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, **12** (1), 3-24.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., y Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. **American Educational Research Journal**, **15** (3), 417-432.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. y Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual in the process of conceptual change. **Review of Educational Research**, **63**, 167-200.
- Pintrich, P. (1990). Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on teacher Education**. New York: Macmillan, 826-857.
- Pope, M. (1988). Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En L.M. Villar (Dir.), **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil.

- Pope, M. y Denicolo, P. (1993). The art and science of constructivist research in teacher thinking. **Teaching and Teacher Education**, **9** (5/6), 529-544.
- Popkewitz, T.S. (1988). **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid: Mondadori.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). **El diario del profesor**. Sevilla: Díada.
- Posch, P. (1996). Changing the culture of teaching and learning: Implications for action research. En C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action reserach in eduacional settings**. London: The Falmer Press, 73-89.
- Powell, R. (1996). Epistemological antecedents to culturally relevant and constructivist classroom curricula: a longitudinal study of teachers' contrasting world views. **Teaching and Teacher Education**, **12** (4), 365-384.
- Prats, J. (1991). Los centros de profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: Elementos para la construcción de un modelo. **Bordón**, **43** (2), 163-167
- Prawat, R.S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. **American Educational Research Journal**, **28** (4), 737-757.
- Pugach, M.C., Barnes, H.L y Beckum, L.C. (1991). **Changing the practice of teacher education. The role of the knowledge base**. Washington: AACTE Publications.
- Quillian, M. R. (1969). Semantic memory. En M. L. Minsky (Ed.), **Semantic information processing**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ralph, E.G. (1994). Helping beginning teachers improve via contextual supervision. **Journal of Teacher Education**, **45** (5), 354-363.
- Ramsay, P. et al. (1992). Sharing curriculum decision with parents: the role of the developer/consultant. **School Organisation**, **12** (1), 63-75.
- Reid, I. (1994). The reform: Change or transformation of initial teacher training?. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3-11.
- Reitzug, U.C. (1994). A case study of empowering principal behavior. **American Educational Research Journal**, **31** (2), 283-307.
- Richards, J. (1996). Redefining, reconstructing and reflecting on the group process. En C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 103-118.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. **Educational Researcher**, **19** (7), 10-18.
- Richardson, V. (1992). The agenda -setting dilemma in a constructivist staff development process. **Teaching and Teacher Education**, **8** (3), 287-300.
- Richert, A.E. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structures. **Journal of Curriculum Studies**, **22** (6), 509-527.
- Roehler et al. (1987). **Exploring preservice teachers' knowledge structures**. Whasington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Rogers, D., Noblit, G.W. y Ferrell, P. (1990). Action reserch as an agent for developing teachers' communicative competence. **Theory into Practice**, **XXIX**, (3), 179-184.
- Rogers, T.B., Kupier, N.D., y Kirker, W.S. (1977). Self reference and the encoding of personal information. **Journal of personality and Social Psychology**, **35**, 672-688.
- Rooney, J. (1993). Teacher evaluation: No more «supervision». **Educational Leadership**, **51** (2), 43-45.
- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. **Teaching and teacher education**, **10** (4), 181-194.

- Ross, J. y Regan, E. (1993). Sharing professional experience. Its impact on professional development. **Teaching and Teacher Education**, **9** (1), 91-106.
- Rost, J.C. (1991). **Leadership for the twenty-first century**. New York: Praeger.
- Rowe, K. y Sykes, J. (1989). The impact of professional development on teachers' self perceptions. **Teaching and Teacher Education**, **5** (2), 129-141.
- Rudduck, J. (1987). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experienced teachers. En M.F. Wideen y I. Andrews (Eds.), **Staff development for school improvement. A focus on the teacher**. London: The Falmer Press, 129-141.
- Rumelhardt, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R.J. Spiro, B.C. Bruce, y W.F. Brewer (Eds.), **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rutherford, W. L. (1989). Implementation of evaluation results. En J. B. Ayers y M. F. Berney (Eds.), **A practical guide to teacher education evaluation**. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Sabers, D.S., Cushing, K.S. y Berliner, D.C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. **American Educational Research Journal**, **28** (1), 63-88.
- Sacerdoty, E. D. (1977). **A structure for plans and behavior**. New York: Elsevier Computer Science Library.
- Salinas Fernández, D. (1995). Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. **Cuadernos de Pedagogía**, **226**, 81-87.
- Salomon, G. (1995). **Distributed cognitions**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Moreno, M. (1994). Inventario de creencias del supervisor (I.C.S.): Un instrumento para estudiar los diferentes estilos de supervisión. **Enseñanza**, **12**, 109-137.
- Sancho Gil, J.M0 (1988). La formación en el centro. **Cuadernos de Pedagogía**, **161**, 91-93.
- Sancho Gil, J.M0 (1988a). Innovación y análisis de la acción educativa. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, **3**, 97-102.
- Sanders, J. R. y Cunningham, D. J. (1974). Formative evaluation: Selecting techniques and procedures. En G. D. Borich (Ed.), **Evaluating educational programs and products**. Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sandholtz, J. y Merseth, K. (1992). Collaborating teachers in a professional development school: Inducements and contributions. **Journal of Teacher Education**, **43** (4), 308-317.
- Sanger, J. (1990). Awakening a scream of consciousness: The critical group in action research. **Theory into Practice**, **XXIX** (3), 174-178.
- Santos Guerra M.A. (1990). El diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado. **Investigación en la Escuela**, **10**, 23-32.
- Santos Guerra, M.A. (1994). Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990. **Revista de Educación**, **305**, 81-101.
- Sanders, R. L. (1989). Evaluating financial resources for teacher education programs. En J. B. Ayers y M. F. Berney (Eds.), **A practical guide to teacher education evaluation**. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Scout, D. (1996). Ethnography and education. En D. Scott y R. Usher (Eds.), **Understanding educational research**. London: Routledge.
- Scriven, M. (1974). Standards for the evaluation of educational programs and products. En G. D. Borich (Ed.), **Evaluating educational programs and products**. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, **8** (2), 151-184.
- Schank, R. C., y Abelson, R. P. (1977). **Scripts, plans, goals and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schempp, P.G. (1995). Learning on the job: An analysis of the acquisition of a teacher's knowledge. **Journal of Research and Development in Education**, **28** (4), 237-244.
- Schifter, D.H. y Simon, M.A. (1992). Assessing teachers' development of a constructivist view of mathematics learning. **Teaching and Teacher Education**, **8** (2), 187-197.
- Schön, D.A. (1983). **The reflective practitioner. How professionals think in action**. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Schön, D.A. (1987). **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharp, S. (1996). Undergraduate degree awards in teacher education: constant standards in a changing context. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, **21** (4), 325-334.
- Shavelson, R.J. (1986). Toma de decisiones interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. En L.M. Villar (Ed.), **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 164-184.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. **Review of Educational Research**, **51**, 455-498.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristan y A. Pérez Gómez (Dir.), **La enseñanza: Su teoría y su práctica**. Madrid: Akal.
- Shulman, J.H. (1990). Now you see them, now you don't: Anonymity versus visibility in case studies of teachers. **Educational Researcher**, **19** (6), 11-15.
- Shulman, J.H. (1991). Revealing the mysteries of teacher-written cases: opening the black box. **Journal of Teacher Education**, **42** (4), 250-262.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, **15** (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, **57** (1), 1-22.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, **40** (2), March-April, 2-9.
- Smyth, W.J. (1984). **Clinical supervision- collaborative learning about teaching**. Victoria: Deakin University.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on teacher Education**. New York: Macmillan, 234-251.
- Stenhouse, L. (1984). **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata.
- Stevenson, R.B. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. **Teaching and Teacher Education**, **3** (3), 233-248.
- Stevenson, R.B. (1991). Action Research as professional development: a US case study of inquiry-oriented inservice education. **Journal of Education for Teaching**, **17** (3), 277-292.
- Strahan, D. B. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction: An analysis of semantic ordered trees. **Teaching and Teacher Education**, **5** (1), 53-67.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica**. Barcelona: Paidós.
- Szabo, M. (1996). Rethinking restructuring: Building habits of effective inquiry. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: teachers College Press, 73-92.

- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1991) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press.
- Tennant, M. (1991). *Adultez y parentizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona: El Roure.
- Tillema, H.T. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (6), 601-615.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: a master switch for teaching?. *Theory into Practice*, XXIX (2), 122-126.
- Tobin, K., Tippins, D. y Hook, K. (1992). *The construction and reconstruction of teacher knowledge*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Tochon, F. (1990). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teacher thinking. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 183-196.
- Tripp, D.H. (1990). Socially critical action research. *Theory into Practice*, XXIX (3), 158-166.
- Tsui, A. (1995). Exploring collaborative supervision in inservice teacher education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (4), 346-371.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University Press.
- Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research*. London: Routledge, 9-33.
- VanLehn, K., y Brown, J. S. (1980). Planning nets: A representation for formalizing analogies and semantic models of procedural skills. En R. E. Snow, P. A. Federico, y W. E. Montague (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction, Vol. 2: Cognitive process analyses of learning and problem solving*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Veenman, S., Tulder, M.V y Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 10 (3), 303-317.
- Vera Mur, J.MO (1996). La inspección educativa. En M0 A. Casanova Rodríguez, M0 J. Vera Mur (Coord.), *Manual de legislación educativa*. Barcelona: Praxis, 471-480.
- Villa Sánchez, A. (1993). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de Educación*, 43, 55-85
- Villa Sánchez, A. y Morales Vallejo, P. (1993). *La evaluación del profesor*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar Angulo, L.M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal*. Granada: I.C.E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L.M. (1992). *Proyecto Docente e Investigador de Acceso a Cátedra*.
- Villar, L.M. (1992a). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: GID y FORCE.
- Villar, L. M. (Coord.) (1992b). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Force.
- Villar Angulo, L.M. y colaboradores (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.
- Villar, L.N. y colaboradores (1995). El sistema integrado de evaluación (SIE) aplicado al programa de formación permanente de equipos directivos. En A. Medina y L.M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitat, 501-530.
- Villar Angulo, L.M. (Coord.) (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Villar, L.M. (1996a). *Análisis de la práctica curricular, base de la formación del profesorado*. San Sebastián: Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Pedagogía.

- Villar, L.M. (1996b). *S.I.E. un sistema integrado de evaluación de programas de formación permanente*. Bilbao: Ponencia presentada a las «Jornadas sobre la Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado».
- Villar, L.M. y Marcelo, C. (1992). Evaluación de planes de formación para el cambio. En J.M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 419-461.
- Vonk, J.H. y Schras, G.A. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.
- Waite, D. (1992). Instructional supervision from a situational perspective. *Teaching and Teacher Education*, 8 (4), 319-332.
- Walker, D. (1995). The preparation of constructivist leaders. En L. Lambert, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.), *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press, 171-190.
- Walker, D. y Lambert, L. (1995). Learning and leading theory: A century in the making. En L. Lambert, D. Walker, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner y P.J.F. Slack (Eds.), *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press, 1-27.
- Webb, G. (1996). Becoming critical of action research for development. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 137-165.
- Webb, K. y Blond, J. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 611-625.
- Weindling, D. (1989). The process of school improvement: some practical messages from research. *School Organization*, 9 (1), 53-64.
- Whitehead, J. (1995). Practical, theoretical, and epistemological capacities. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 627-634. (muy interesante para investigación acción).
- Whitford, B.L. y Gaus, D.M. (1995). Whit a little help from their friends: Teachers making change at Wheeler School. En A. Lieberman y S. Sarason (Eds.), *The work of restructuring schools*. New York: Teachers College Press, 18-43.
- Wiener, J. y Davidson, I. (1990). The in-school team experience. En E. Cole y J.A. Siegel (Eds.), *Effective consultation in school psychology*. Toronto: Hogrefe y Huber Publishers, 19-32.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. y Richert, A. E. (1987). 150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher thinking*. London: Cassell.
- Windsor, J. (1995). The development of a school-based initial teacher training and mentor support programme. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 112-122.
- Winitzky, N., Kauchak, D. y Kelly, M. (1992). *Measuring teachers' structural knowledge*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- Wubbels, T y Korthagen, F.A. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16, 2943.
- Yaxley, B. (1991). *Developing teachers' theories of teaching: A touchstone approach*. London: The Falmer Press.
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18 (3), 163-169.
- Yinger, R. y Villar, L.M. (1986). *Studies of teachers' thought-in-action*. Paper presented at the ISSAT, Tilburg.

- Zabalza Beraza, M.A. (1986). Introducción. En R. Titone, **El lenguaje en la interacción didáctica**. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M.A. (1986a). El diario de profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso. En L.M. Villar Angulo (Ed.), **Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 313-323.
- Zahorik, J. A. (1970). The effect of planning on teaching. **The Elementary School Journal**, **71**, 143-151.
- Zeichner, K.M. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. **Journal of Education for Teaching**, **19** (1), 5-20.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), **Currents of reform in preservice teacher education**. New York: Teachers College Press, 9-27.
- Zeichner, K. y Tabachnick, R. (1991). Reflections on reflective teaching. En R. Tabachnick y K. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London: The Falmer Press, 1-22.
- Zeuli, J.S. (1994). How do teachers understand research when they read it?. **Teaching and teacher education**, **10** (1), 39-55.
- Zimmerman, D.P. (1995). The linguistics of leadership. En L. Lambert, D.P. Zimmerman, J.E. Cooper, M.D. Lambert, M.E. Gardner, y P.J.F. Slack (Eds.), **The constructivist leader**. New York: Teachers College Press, 104-120.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory action research for organisational change and management development. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), **New directions in action research**. London: The Falmer Press, 83-106.