

## **PROYECTO DOCENTE DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO \***

**Cristina Moral Santaella**

Resolución de 22 de enero de 1997, de la Universidad de Granada, por la que se convocan concursos para la provisión de plazas de Cuerpos Docentes Universitarios (B.O.E., 25 de junio de 1997). Cuerpo al que pertenece la plaza: Profesor Titular de Universidad. Área de Conocimiento a la que corresponde: "Didáctica y Organización Escolar". Departamento: Didáctica y Organización Escolar. Actividad docente: "Formación del Profesorado". Clase de convocatoria: Concurso.

# PROYECTO DOCENTE DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## ÍNDICE

---

### PRIMERA PARTE

#### ELEMENTOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

---

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	3
1. LA DIDÁCTICA: UN MARCO PARA CONCEBIR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	7
1.1 - Planteamientos básicos para conceptualizar la formación del profesorado dentro del campo de la didáctica.....	7
1.2 - El discurso didáctico actual.....	8
2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DENTRO DE LOS MÁRGENES DE LA DESREGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	12
2.1 - Desregulación técnica.....	13
2.2 - Desregulación institucional.....	15
2.3 - Desregulación profesional.....	18
3. EL PROFESOR COMO CONSTRUCTOR DE CONOCIMIENTO.....	21
3.1 - El conocimiento educativo y el conocimiento del profesor.....	21
3.2 - El profesor como constructor de conocimiento.....	26
4. EL PROFESOR ANTE LA INNOVACIÓN CURRICULAR.....	30
4.1 - Concepto de currículum.....	30
4.2 - Papel del profesor como agente de desarrollo e innovación curricular.....	33
5. EL PROFESOR ANTE EL PROBLEMA COMPLEJO QUE SUPONE LA ENSEÑANZA.....	35
5.1 - Concepto de enseñanza.....	35
5.2 - Papel del profesor en la resolución del problema complejo que supone la enseñanza.....	42

## Índice

6. EL PROFESOR ANTE LOS PROCESOS DE MEJORA ESCOLAR.....	45
6.1 - Concepto de escuela y de mejora escolar.....	45
6.2 - El papel del profesor dentro de los procesos de cambio y mejora de la escuela.....	49
7. NUEVAS METÁFORAS PARA FUNDAMENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	51
7.1 - El profesor investigador.....	53
7.2 - El profesor reflexivo.....	54
7.3 - El profesor colaborador.....	55
CAPÍTULO II: DESDE EL CONCEPTO DE "FORMACIÓN" HACIA EL CONCEPTO DE "FORMACIÓN PARA UNA PROFESIÓN".....	73
1. CONCEPTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ORIENTACIONES MÁS REPRESENTATIVAS PARA CONCEPTUALIZAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	77
1.1 - Concepto de formación del profesorado. Hacia la búsqueda un concepto de formación para la profesión de la enseñanza.....	77
1.2 - El concepto tradicional de formación.....	80
1.3 - Una nueva conceptualización de la formación del profesorado.....	82
2. LA REFLEXIÓN COMO PIEZA CLAVE PARA CONCEPTUALIZAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	85
2.1 - Delimitación conceptual de la reflexión.....	86
2.2 - Tradiciones de enseñanza reflexiva / orientaciones de formación del profesorado.....	91
3. PRINCIPIOS DE FORMACIÓN.....	96
3.1 - Promoción de una toma de decisiones deliberativa.....	97
3.2 - Dominio de los fundamentos básicos de la investigación.....	98
3.3 - Equilibrio entre procesos, contenidos y actitudes reflexivas.....	98
3.4 - Promoción de una línea constructivista.....	99
3.5 - Desarrollo de habilidades en la resolución de problemas.....	100
3.6 - Análisis de las teorías previas acerca de la enseñanza.....	100
3.7 - Unión de la teoría y la práctica.....	101
3.8 - Promoción de un pensamiento crítico.....	102
4. FORMACIÓN PARA UNA PROFESIÓN.....	103
4.1 - Fundamentos para considerar la formación del profesorado una empresa dedicada a la formación para la profesión de la enseñanza.....	103
4.2 - Profesión y profesionalización de la enseñanza.....	106
4.3 - El nuevo profesionalismo: la síntesis del desarrollo profesional e institucional.....	108
5. CONOCIMIENTO PROFESIONAL.....	110
5.1. Necesidad de establecer una base de conocimiento profesional....	110
5.2 - Hacia un mapa del conocimiento profesional.....	112
5.2.1 - Conocimiento declarativo y procedimental.....	114
5.2.2 - Conocimiento práctico.....	116
5.2.3 - Conocimiento pedagógico general.....	119

5.2.4 - Conocimiento de la materia.....	120
5.2.5 - Conocimiento didáctico del contenido.....	121
5.2.6 - Conocimiento curricular.....	122
5.2.7 - Conocimiento situacional y contextual.....	124
5.2.8 - Conocimiento metacognitivo de control personal.....	124
5.3 - Contextos para la utilización del conocimiento.....	125
6. COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	127
6.1 - La vuelta a los modelos basados en el desarrollo de competencias.....	127
6.2 - Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad.....	130
6.3 - Modelos de adquisición y desarrollo de competencias.....	132
CAPITULO III: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.....	169
1. PLANTEAMIENTOS ACTUALES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESOR.....	173
1.1 - Una breve revisión histórica.....	175
1.2 - El actual modelo de formación del profesorado: formación de profesores de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional.....	176
1.3 - La evolución de la formación inicial del profesorado: El profesor como un práctico reflexivo.....	181
1.4 - Desde la práctica reflexiva en la formación inicial hasta el desarrollo profesional del profesor.....	185
1.5 - Revisión de algunos programas de formación inicial del profesorado basados en la reflexión.....	186
2. CONSTRUYENDO UN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.....	189
2.1 - Teoría, teorización y reflexión en la formación inicial del profesor....	189
2.2 - El contenido de los cursos de formación inicial del profesor.....	191
2.3 - Haciendo explícitas las teorías personales de los estudiantes que se forman para ser profesores.....	194
2.4 - Importancia de la teoría personal para la construcción del conocimiento profesional del profesor.....	196
3. APRENDIZAJE PROFESIONAL DESDE UNA PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN LA REFLEXIÓN Y LA INDAGACIÓN.....	198
3.1 - El aprendizaje profesional. Principios y modelos.....	198
3.2 - Desarrollo de la estructura cognitiva a través de la reflexión.....	203
3.3 - Resolución de problemas.....	205
3.4 - Pensamiento crítico y creativo.....	207
3.5 - La investigación: Herramienta básica para la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza.....	209
3.6 - Constructivismo.....	212
4. ESTRUCTURA PARA APOYAR UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.....	214
4.1 - El papel del Centro escolar.....	216
4.2 - El papel de la Universidad.....	218
4.3 - El practicum.....	225

5. LA "INVESTIGACIÓN REFLEXIVA": UNA ESTRATEGIA PARA LA UNIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA EN EL PRÁCTICUM DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO.....	230
5.1 - La "investigación reflexiva" como estrategia para la formación inicial del profesor.....	230
5.2 - Fases del proceso de "investigación reflexiva".....	234
5.2.1 - Fase I: Delimitación de la teoría que fundamenta la práctica.....	234
5.2.2 - Fase II: Cuestionando los principios teóricos que fundamentan la práctica mediante el planteamiento de hipótesis.....	244
5.2.3 - Fase III: Comprobación de los principios teóricos en la práctica. (Recogida y análisis de datos).....	245
5.2.4 - Fase IV: Verificando hipótesis mediante contraste de análisis teórico/práctico.....	250
5.2.5 - Fase V: Confrontando conclusiones.....	253
5.2.6 - Fase VI: Reconstruyendo la teoría que fundamenta la práctica.....	253
5.3 - Estructura para la realización de proyectos de "investigación reflexiva".....	254
6. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.....	255
6.1 - Cuestiones básicas sobre la evaluación del profesor en su periodo de formación inicial.....	255
6.2 - Acreditación.....	257
6.3 - Evaluación de competencias.....	264
6.4 - Evaluación de los procesos cognitivos.....	265
CAPÍTULO IV: PROFESORES PRINCIPIANTES.....	291
1. EL PERÍODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA.....	295
1.1 - Características que distinguen a los profesores principiantes.....	296
1.2 - Adquiriendo conocimiento y competencias necesarias para enseñar.....	303
1.3 - Modelos expertos/principiantes.....	307
1.4 - Socialización.....	313
2. PROGRAMAS DE INDUCCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES.....	315
2.1 - La necesidad de crear programas de inducción.....	315
2.2 - Elementos a tener en cuenta en la construcción de programas de inducción.....	317
2.3 - Estructura de algunos programas de inducción.....	320
2.4 - Profesores mentores.....	328

CAPÍTULO V: DESARROLLO PROFESIONAL.....	345
1. CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL.....	349
1.1 - Desarrollo personal.....	352
1.2 - Desarrollo social.....	353
1.3 - Desarrollo profesional.....	354
1.4 - Desarrollo institucional.....	354
2. TEORÍAS DETERMINANTES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR.....	355
2.1 - Teorías sobre etapas de desarrollo cognitivo de los profesores.....	357
2.2 - Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores.....	359
2.3 - Teorías sobre desarrollo motivacional.....	360
3. PROCESOS DE PENSAMIENTO EN EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	361
3.1 - Componentes de la competencia para la enseñanza.....	363
3.2 - Funcionamiento de la estructura cognitiva del profesor.....	365
3.3 - Realización de la enseñanza.....	368
4. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL.....	373
4.1 - Desarrollo profesional autónomo.....	374
4.2 - Desarrollo profesional basado en la reflexión.....	375
4.3 - El apoyo profesional mutuo ("coaching") y la supervisión clínica.....	387
4.4 - El desarrollo profesional a través de proyectos de innovación curricular.....	390
4.5 - Desarrollo profesional centrado en la escuela.....	393
4.6 - Desarrollo profesional a través de cursos de formación.....	394
4.7 - Desarrollo profesional a través de la investigación.....	396
5. ESTRUCTURAS QUE APOYAN EL DESARROLLO PROFESIONAL.....	400
5.1 - Comunidades favorecedoras de la comunicación.....	403
5.2 - Liderazgo.....	404
5.3 - Organización del tiempo.....	406
5.4 - Asesoramiento a centros escolares.....	406
5.5 - Los centros de profesores.....	411
6. PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL.....	414
6.1 - Niveles de planificación.....	414
6.2 - Objetivos de la planificación, seguimiento y evaluación.....	416
6.3 - Modelo planificación/evaluación.....	420
6.4 - Métodos y estrategias de seguimiento y evaluación.....	424
6.5 - Agentes que llevan a cabo la evaluación.....	427
6.6 - Implicaciones de la planificación/evaluación del desarrollo profesional.....	431

## SEGUNDA PARTE

## PROGRAMA DE LA MATERIA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

<b>CAPÍTULO VI. DISEÑO DE ACCIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA "FORMACIÓN DEL PROFESORADO" EN LA UNIVERSIDAD.....</b>	<b>461</b>
1. DISEÑO DE ACCIÓN DOCENTE.....	465
2. MARCO CONTEXTUAL DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN DOCENTE.....	466
2.1 - Contexto institucional.....	466
2.1.1- Ley de Reforma Universitaria.....	467
2.1.2- Andalucía y la Universidad de Granada.....	467
2.1.3- Facultad de Ciencias de la Educación.....	469
2.1.4- Departamento de Didáctica y Organización Escolar.....	470
2.1.5- Investigación y Grupo de Investigación.....	471
2.2- Contexto curricular.....	473
2.2.1- Primer Ciclo: Magisterio.....	474
2.2.2- Segundo Ciclo: Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía.....	475
2.2.3- Tercer Ciclo: Programa de Doctorado.....	478
2.3- Contexto profesional.....	481
2.4- Contexto del alumnado.....	483
3. PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.....	487
3.1- Finalidades y propósitos.....	487
3.2- Contenidos.....	488
3.2.1- Justificación de los bloques temáticos.....	489
3.2.2- Relación de temas.....	492
3.2.3- Organización y temporalización del temario.....	495
3.3- Estrategias de enseñanza y medios.....	499
3.3.1- Estrategias docentes.....	500
3.3.1.1. Clases teóricas: Lección expositiva.....	501
3.3.1.2. El trabajo y la discusión en grupos.....	502
3.3.1.3. Trabajo autónomo e individualizado.....	503
3.3.1.4. Estudios de caso.....	504
3.3.1.5. Apoyo de materiales de entrenamiento.....	505
3.3.1.6. Investigación reflexiva.....	505
3.3.1.7. Estructura para esta propuesta metodológica.....	512
3.3.2- Medios didácticos.....	514
3.4- Evaluación.....	515
<b>CAPITULO VII: TEMARIO DE FORMACION DEL PROFESORADO.....</b>	<b>525</b>
1.- Índice.....	529
2.- Contenido y bibliografía.....	533

## PRIMERA PARTE

## ELEMENTOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

**CAPITULO I**

**FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

## CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

### 1. LA DIDÁCTICA: UN MARCO PARA CONCEBIR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- 1.1 - Planteamientos básicos para conceptualizar la formación del profesorado dentro del campo de la didáctica.
- 1.2 - El discurso didáctico actual.

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

- 2.1 - Desregulación técnica.
- 2.2 - Desregulación institucional.
- 2.3 - Desregulación profesional.

### 3. EL PROFESOR COMO CONSTRUCTOR DE CONOCIMIENTO.

- 3.1 - El conocimiento educativo y el conocimiento del profesor.
- 3.2 - El profesor como constructor de conocimiento.

### 4. EL PROFESOR ANTE LA INNOVACIÓN CURRICULAR.

- 4.1 - Concepto de currículum.
- 4.2 - Papel del profesor como agente de desarrollo e innovación curricular.

### 5. EL PROFESOR ANTE EL PROBLEMA COMPLEJO QUE SUPONE LA ENSEÑANZA.

- 5.1 - Concepto de enseñanza.
- 5.2 - Papel del profesor en la resolución del problema complejo que supone la enseñanza.

### 6. EL PROFESOR ANTE LOS PROCESOS DE MEJORA ESCOLAR.

- 6.1 - Concepto de escuela y de mejora escolar.
- 6.2 - El papel del profesor dentro de los procesos de cambio y mejora de la escuela.

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

- 7.1 - El profesor investigador.
- 7.2 - El profesor reflexivo.
- 7.3 - El profesor colaborador.

## 1. LA DIDÁCTICA: UN MARCO PARA CONCEBIR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

### 1.1 Planteamientos básicos para conceptualizar la Formación del Profesorado dentro del campo de la Didáctica.

La formación del profesorado ha de ser situada dentro del campo o marco de la Didáctica, pues como señala Marcelo (1989), Villar (1990) y De Vicente (1993), es dentro de esta disciplina donde la formación del profesorado puede entenderse y concebirse plenamente.

La Didáctica, fundamentada dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación, es una disciplina dedicada al estudio y establecimiento de los planes de acción destinados a la mejora de lo educativo y a la mejora de la instrucción García Hoz (1981). Según García Hoz, la Didáctica fue la primera de las Ciencias de la Educación que se constituyó como doctrina autónoma, pues desde el primer momento fue concebida como un contenido práctico concreto y específico, para explicar el proceso educativo y dar forma al proceso de instrucción y de enseñanza. Así, aunque la Didáctica queda integrada dentro del complejo ámbito de saberes y proposiciones relacionadas con la educación, que constituye la Pedagogía, siempre ha sido considerada con un matiz eminentemente práctico, llegándose incluso a decir de la Didáctica que es el "brazo instrumental de la pedagogía" (Zabalza, 1990). Por tanto, desde esta perspectiva si la Pedagogía hace un planteamiento sistemático de conceptos y principios relacionados con la educación, la Didáctica se encarga de la organización y puesta en práctica de estos principios (García Hoz, 1981; Titone, 1981).

Según los planteamientos de una serie de autores que estudian este campo, la Didáctica se considera una ciencia dedicada al tema de la enseñanza y la instrucción, con carácter tecnológico que implica un conocimiento técnico (Capitán, 1979; Benedito, 1987). Esto ha propiciado que la Didáctica se haya dedicado fundamentalmente a elaborar modelos explicativos de la enseñanza y el curriculum, lo cual lleva de forma paralela la exposición de distintas formas de actuación tanto del alumno como del profesor.

Así, la Didáctica, trabajando en la búsqueda de un modelo explicativo adecuado para reflejar y mejorar el proceso instructivo, considera el papel del profesor como elemento esencial para poder explicar el fenómeno complejo que supone la enseñanza. Por tanto, es aquí, en esta necesidad de la Didáctica por explicar todas las variables que afectan al fenómeno de la enseñanza, donde surge el interés por estudiar al profesor y su estilo formativo. La Formación del Profesorado es así entendida como una disciplina útil para conseguir que los planteamientos didácticos sean puestos en práctica en el escenario educativo, siendo objeto de estudio y de investigación desde el final de la primera guerra mundial (Silberman, 1970). En el primer "Handbook of Research on Teaching" (Gage, 1963), aparecen las primeras referencias a la formación del profesorado, encontrando un capítulo específico sobre "Formación del Profesorado" en el segundo "Handbook" de 1973 (Travers, 1973).

Aunque, la Formación del Profesorado surge desde una perspectiva de carácter tecnológico que implica un conocimiento técnico, Gimeno (1981), destaca que los planteamientos educativos y de enseñanza no pueden resumirse exclusivamente a una referencia técnica, sino que además es necesario hacer referencia a otros aspectos críticos



## Fundamentación

y sociales, a la vez que hacer referencia a los aspectos artísticos de la enseñanza (Woods, 1996). La Didáctica necesita de un verdadero profesional de la enseñanza que se dedique a llevar a cabo los planteamientos innovadores y mejoras de la enseñanza y la instrucción que va construyendo, pues hasta qué punto es útil avanzar en el estudio de la mejora de la enseñanza, el currículum y la instrucción, sin un profesional lo suficientemente preparado para llevar a cabo sus propuestas innovadoras (Medina, 1995). La Didáctica por ello, se implica en un estudio profundo de las raíces que afectan la conducta profesional del profesor dedicado a poner en práctica sus planteamientos.

Benedito (1987), considera que la Didáctica es ciencia, teoría, tecnología, técnica y arte. Esto lleva a considerar el lado artístico y creativo de la enseñanza (Joas, 1994), que es difícil reducir a una especificación concreta. Sin embargo, algunos autores como Ferrández (1981), nos hablan de la posibilidad de considerar la Didáctica una ciencia normativa que proporciona principios teóricos que ayudan a establecer una guía práctica y sistemática de trabajo en educación. Pero la didáctica y su campo de estudio, no queda aprisionada dentro de los márgenes de la investigación cuantitativa sino que expande su campo de posibilidades a lo que le oferta la investigación cualitativa.

Como señala Villar (1990), frente a la utilización de un paradigma cuantitativo y tecnológico para aproximarse a entender la Didáctica, el paradigma cualitativo basado en la etnografía y el procesamiento de información que da repuestas a cuestiones relativas al qué, el cómo y el porqué de la enseñanza, amplían una visión reduccionista de entender la Didáctica. La Formación del Profesorado, al estar estrechamente unida a la Didáctica, ha estado marcada en sus inicios por la utilización de la metodología propia de la investigación didáctica (Marcelo, 1989). Coexisten en Didáctica aproximaciones cuantitativas en las que se toman datos, se contrastan hipótesis mediante test estadísticos, se controlan variables y se plantean distintos tipos de validez, junto con métodos cualitativos donde se utilizan observaciones, entrevistas, estudios de caso. Pero, la formación del profesorado ha avanzado hasta tal punto que actualmente podríamos hablar de una metodología propia de su ámbito de estudio enraizada en la investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, la investigación narrativa-biográfica, y todo el movimiento de investigación en la acción del profesor.

## 1.2 El discurso didáctico actual.

Salazar González (1991), nos habla de conflictividad general epistemológica al aproximarnos a la Didáctica, ya que la Didáctica está integrada dentro de las ciencias humanas, pero a la vez es una disciplina práctica impregnada por la hegemonía de la concepción positivista y su método, trasladado indiscriminadamente del campo de las ciencias naturales al estudio de la enseñanza. Según este autor, la emergencia de otras teorías o concepciones alternativas de construcción del conocimiento científico actúa como fuerza "revolucionaria" que lleva al abandono progresivo de la epistemología positivista, con el fin de trascender el "objetivismo" que cree en la realidad objetiva existente independientemente de los seres humanos. El modelo racionalista o positivista postula que todo conocimiento deriva de la experiencia, rechazando cualquier pretensión metafísica o teleológica. El método de las ciencias naturales es considerado el modo estándar de metodología científica. Desde esta perspectiva, la teoría educativa opera sólo bajo proposiciones sujetas a una comprobación empírica.

Pero frente a estos planteamientos Carr y Kemmis (1988), comprueban, mediante un análisis detallado de cómo ha ido desarrollándose la ciencia, que los factores subjetivos y los sociales desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento. Las teorías son creaciones de los individuos para explicar el mundo en que viven, por tanto el conocimiento no es un producto objetivo y universal, sino subjetivo y determinado, en gran parte, por el contexto normativo y político.

A partir de la década de los 70, la perspectiva hermenéutica surge como alternativa al paradigma racionalista dominante. Para Gimeno y Pérez (1983), el planteamiento epistemológico del enfoque hermenéutico se sitúa en las antípodas del planteamiento racionalista. Este planteamiento interpretativo, que deriva en lo esencial de la fenomenología y de la sociología del conocimiento, destaca la importancia de la posesión de una estructura significativa constituida por las interpretaciones subjetivas de los individuos.

Pero esta perspectiva también presenta una serie de críticas especialmente referidas a que además de tenerse presentes los aspectos comprensivos en la construcción y utilización del conocimiento, y sus aspectos interpretativos y explicativos, hay que tener en cuenta que estos significados subjetivos están condicionados y distorsionados por un contexto objetivo, por unas condiciones sociales, culturales y políticas imperantes. Por tanto, de esta manera ni la enseñanza ni la investigación, son neutrales, ambas actividades están respaldadas por marcos conceptuales y valores que están condicionados por el medio donde se producen (Gimeno, 1988; Pérez, 1983).

Así surge una perspectiva epistemológica sociocrítica, que considera que el objetivo de la investigación no es sólo describir e interpretar las formas de dominación y poder sino también está interesada por conocer cómo pueden modificarse sus procesos constitutivos, sin olvidar que el mundo social es dinámico, complejo y contradictorio. Un proyecto crítico significa considerar la educación y la sociedad como temas problemáticos, cuestionar aquello que "es" desde la perspectiva de lo que "podría ser" (Scott y Usher, 1996).

Según Salinas Fernández (1995) y Laursen (1994), la Didáctica necesita un replanteamiento epistemológico, especialmente cuando se plantea cuestiones relativas a la utilidad del conocimiento didáctico con respecto a los problemas reales en los que se ven implicados los profesores. Estas propuestas para replantear el campo de la Didáctica vienen propiciadas por las críticas referidas a: a) el paradigma tecnoburocrático y la pedagogía oficial de carácter administrativo (Gimeno, 1982), y b) el paradigma positivista, buscando una forma alternativa de investigación didáctica (Escudero, 1986; Gimeno, 1987). El profesor investigador, la investigación acción, el pensamiento de los profesores, el profesor como un práctico reflexivo (Gimeno, 1983; Villar, 1995) etc., son conceptos utilizados como instrumentos para reconceptualizar el campo de la Didáctica.

Así, una vez abandonadas las viejas posiciones en torno a la universalidad del método y a la utilidad de las prescripciones para conducir 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).

## Fundamentación

Suposiciones acerca de:	Teoría Positivista	Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Singular, medible, fragmentada	Múltiple, construida, holística	Social, económica, igualdad, hegemonía
Relaciones conocedor/ conocimiento	Separadas	Interrelacionadas, dialógicas	Interrelacionadas, fijadas por la sociedad
Rol y valor de la investigación	Explicación en términos de causas reales	Comprensión construida a través de un trabajo mental y de una interacción con el contexto	Comprensión en términos de búsqueda de la igualdad social
Valor de la investigación	Valor libre	Valor fundamentado	Valor relacionado con la igualdad
Propósito de la investigación	Descubrir leyes en que descansa la realidad	Comprender qué ocurre y el significado que se da al acontecimiento	Comprender que limita la igualdad y que apoya la hegemonía

Cuadro N° 1: McCutcheon y Jung (1990:147), Creencias y suposiciones básicas de distintos modelos de investigación.

Para Forquin (1992), la relativización del discurso didáctico y pedagógico, es una consecuencia del relativismo cultural postmoderno centrado en la negación sistemática de lo universal o colectivo, con sus correspondientes implicaciones en la deslegitimación del discurso intelectual. 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). Porlán Ariza (1990), en esta misma línea que intenta acabar con los planteamientos reduccionistas de la fundamentación epistemológica de la teoría y la práctica educativa, propone la concepción ecológica y evolutiva del conocimiento, la teoría de la complejidad y la visión constructivista del conocimiento. Estos nuevos planteamientos para aproximarse a los fundamentos epistemológicos del conocimiento tienen una serie de consecuencias didácticas.

La adopción de un enfoque ecológico para explicar el desarrollo del conocimiento humano implica sustituir el análisis sistemático de las actividades cognitivas por un análisis poblacional, es decir, abandonar la suposición de que el conocimiento se organiza en sistemas proposicionales estáticos, y reconocer que las ideas poseen un desarrollo histórico, tanto colectivo como individual. El tema de la complejidad destaca que el paradigma epistémico de la simplificación y parcelación del saber en compartimientos disciplinares es inadecuado, proponiendo como alternativa el paradigma de la complejidad como marco superador de todo reduccionismo y de toda disyunción (Kemmis, 1996).

La obra de Gimeno y Pérez (1983) "La enseñanza: Su teoría y su práctica", proporciona una forma de concebir la Pedagogía y la Didáctica más humana, reflexiva y comprometida con la práctica. Se produce así un salto en la forma de teorizar sobre educación, pues se plantea una forma distinta de clarificar y comprender la relación teoría-

práctica. El campo de la Didáctica se amplía para abarcar una concepción más humanista y cualitativa, para poder integrar el paradigma interpretativo de la concepción epistemológica no reduccionista.

Para Zabalza (1987), este tema relativo a cómo se construye el conocimiento pedagógico y cómo evoluciona, surge en el interés de todos los investigadores dedicados al estudio de la educación, inmerso dentro de la línea de pensamiento del profesor. Esto hace que la acción didáctica del profesor en clase sea concebida bajo una visión más holística, que permite entender 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 actuación. 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 idiosincrática 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, que 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 propositivo que esté dirigido a promover una enseñanza de calidad y una mejora del currículum (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).

## 2. 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). Blanco (1996:12), haciendo un comentario introductorio al trabajo de Hargreaves (1996), destaca los cambios producidos: "en lo económico, la flexibilidad y una nueva concepción del consumo y la acumulación, tanto de bienes materiales como de conocimiento e información. En lo político, la globalización y la reconstrucción de las identidades nacionales. En lo social, la muerte de las certidumbres que dan paso a la aceptación de la diversidad, en sus más amplias facetas religiosas, culturales, étnicas..... En lo organizativo, la burocratización deja paso a instituciones más flexibles, capaces de adaptarse a nuevas funciones y donde los papeles sociales de sus miembros se desean móviles más que estables. En la capacidad para cambiar, para adaptarse a nuevas demandas...".

Gimeno (1995:13), en la ponencia presentada al "Congreso Internacional de Didáctica": "Volver a Pensar la Educación", destaca el fenómeno de desregulación que se está produciendo en el sistema educativo contemporáneo, destacando la relación entre una serie de ideas: "a) la 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 consecuente 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".

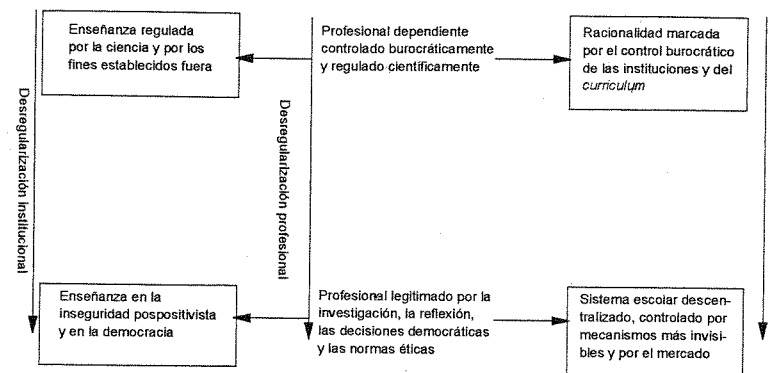


Gráfico Nº 1: Desregulaciones actuales en el campo educativo (Gimeno, 1995:24).

Estas coordenadas, que a continuación desarrollo con más detenimiento, muestran una realidad sustentada bajo unos planteamientos postmodernistas que provocan una serie de desregulaciones técnicas, institucionales y profesionales, que implican que la práctica profesional sea incierta y no sujeta a un fundamento regulador e igualitario de la actuación docente.

### 2.1 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 intelectuales 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, 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 desregularizadores de lo que se entiende por curriculum y por enseñanza.

Bolívar (1995a), señala que actualmente los currícula se han modificado para dirigirse hacia la valoración de un contenido diferente al tradicionalmente reconocido como académico: del contenido sujeto a la materia, hacia un contenido sujeto al proceso y al desarrollo de valores que fomentan un crecimiento personal. A la vez, hay que considerar, que en la era postmoderna existe una cultura compleja y diversificada que es una prueba de la existencia de un conocimiento fragmentado que es difícil de unir. Los currícula clásicos organizados en distintas materias, son incapaces de dar respuesta a la problemas multiculturales (De Vicente, 1992) y de educación para la diversidad (León, 1996). La negación de un discurso cultural universal y del relativismo multicultural añade un factor más a la inseguridad que comenta Gimeno (1995). Forquin (1992), considera que ante tal diversidad, se necesita buscar un conocimiento universal, el cual no debe caer en un etnocentrismo que borre todo indicio de pluralidad. Así, ante tal diversidad de contenidos tecnológicos, multiculturales, comprensivos, Gimeno (1995) destaca la necesidad de una síntesis cultural aceptando la constatación sociológica relativista y la pluralidad, pero que progrese hacia una aspiración universalista.

## 2.2 Desregulación institucional: desde las jerarquías a la colaboración.

En el ámbito de la organización de la escuela destacamos la opinión de Bolívar (1996a:283) 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".

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 a la oficina 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 transmitido como forma de aprendizaje, 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, entre los aspectos de la práctica que son privados y los aspectos que son colectivos, y las dificultades para crear una "conciencia de clase" que mejore la

## Fundamentación

profesión de la enseñanza y proporcione un sentido profesional del trabajo docente.

La "artisticidad" 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 contracorriente. 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, acción y de resistencia diferenciados.

El papel que la cultura escolar juega en estos procesos de reestructuración escolar, con el propósito de la innovación, el cambio y la mejora de la calidad educativa, es señalada por autores como Rudduck (1994), Fullan (1994) y Bolívar (1996, 1996a). Rudduck (1994), indica que los esfuerzos por introducir cambios e innovaciones bajo diferentes propuestas curriculares e instructivas ha olvidado el papel esencial de la cultura de la escuela como filtro para la aceptación o rechazo de las innovaciones. La introducción de cambios e innovaciones superficiales es fácil, siempre que no afecten a las estructuras escolares existentes, pues esto puede provocar una situación conflictiva entre los nuevos planteamientos y las estructuras asumidas por el centro escolar como básicas.

Fullan (1994), analizando las experiencias de innovación basadas en la escuela, destaca que la descentralización no puede por sí misma cambiar la cultura de la enseñanza para asimilar cambios y renovaciones estructurales. Bolívar (1996a:239) comenta que: "los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, deberán ser reapropiados/ adaptados por los centros, alternando los modos de trabajo habituales y establecidos (la cultura escolar existente). Para eso tendrán que generarse desde dentro y capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los contextos laborales y papeles para potenciar la toma de decisiones a nivel de centro". Desde estas perspectivas, parece evidente que las estrategias descentralizadoras pueden inducir más fácilmente a la aceptación por el centro escolar de la innovación, pues permiten una mayor implicación del profesorado del centro y la búsqueda de un compromiso compartido. Pero paradójicamente, como señala Bolívar (1996a), esto también se utiliza como mecanismo neoliberal para provocar la competitividad entre los centros, introduciendo estándares de privatización en el sistema escolar público.

Así, aunque anteriormente Bolívar y Escudero (1994) y Bolívar (1995), reclaman que para que la descentralización incida significativamente en la mejora escolar, ésta debe situar a la escuela como centro del cambio, posibilitando un desarrollo del curriculum basado en el centro escolar, más allá de una mera transferencia delegada del poder central, ahora

Bolívar (1996a), avanza en su argumento sobre la mejor forma de conseguir la innovación en la escuela, considerando que una descentralización en la gestión, por sí misma, no engendra una mejora, si paralelamente no hay unas dinámicas de apoyo y unos estímulos externos, que capaciten internamente al centro escolar para llevar a cabo el cambio propuesto.

Por tanto, modificar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar normas, valores, creencias, en suma: la cultura escolar dominante. Para Elmore (1995), esta cultura escolar dominante sólo podrá ser modificada si se produce una "acomodación" cultural, es decir una adaptación de la innovación a la cultura interna. Así, el problema radica en cómo lograr que los cambios educativos lleguen a conectar con las múltiples realidades de los profesores y los centros, que son la clave de la puesta en práctica de la innovación

Según Bolívar (1996), a lo largo de la década de los 80 hemos aprendido que tanto las políticas curriculares centralistas como las basadas en los centros, se han mostrado inadecuadas por la fragmentación a que han dado lugar y por la falta de integración vertical y horizontal. El Estado no puede renunciar a una voluntad nacional de conseguir unos objetivos y niveles para todos los alumnos. La clave del cambio, según Bolívar (1996) (citando a Hopkins, Ainscoe, Fielding, Southworth y West, 1996:261) parece estar: "en combinar adecuadamente, en un equilibrio siempre inestable, un marco curricular común con los estímulos, incentivos y apoyos para la gestión basada en la escuela".

Diseño organizativo	Burocrático/ racional	Orgánico/ compromiso
Naturaleza de la enseñanza	Actividad rutinizada, cuyos procesos pueden ser prescritos uniformemente, de acuerdo con enfoques tecnológicos	Actividad creativa, en un contexto incierto, precisando del incremento de la autonomía, compromiso y profesionalización de los docentes
Estrategias	Control: regulación del Estado por mecanismos de gestión burocráticos como estrategia de mejora	Compromiso: formas comunitarias y colegiadas. Diseño "orgánico" de los centros escolares
Formas de gestión	Prácticas docentes estandarizadas, control del curriculum, formación del profesorado en competencias, y evaluación de resultados	Gestión basada en el centro escolar, relaciones colegiadas, agenda común de tareas, y valores compartidos

Cuadro Nº 2: Diseños organizativos alternativos de los centros escolares (Bolívar, 1996a:241).

De la misma forma Gimeno (1995), considera esta misma problemática, destacando algunas posibles soluciones. Gimeno (1995), comienza haciendo referencia a la importancia de crear en los centros comunidades de poder y de participación, que sean gestionados democráticamente a través de la implicación de toda la comunidad, pero a continuación indica que no es fácil que los centros, en un sistema descentralizado como el actual, se conviertan en comunidades democráticamente participativas, ya que no está siempre al alcance de la comunidad el poder definir el "producto educativo deseable". En algunos casos la comunidad puede demandar ideas contrarias a los principios democráticos (discriminación de niños gitanos, etc.). Gimeno (1995), citando al Holmes Group (1992), considera que si

se busca que distintos grupos caminen por diferentes alternativas logrando efectos diferenciados en el sistema educativo, la descentralización es una herramienta política adecuada, si por el contrario se desea obtener una serie de resultados iguales en la población, el sistema centralizado puede ser el más ajustado. Así, para Gimeno (1995), la propuesta más adecuada y equilibrada entre posturas centralizadoras y descentralizadoras para avanzar hacia el ideal democrático sería, aumentar el flujo de información entre todas las audiencias de la comunidad sobre las características esenciales del sistema educativo, sus finalidades, sus mecanismos y sus efectos. Para este autor, sin un conocimiento democratizado entre todas las audiencias que conforman una comunidad, la racionalidad colaborativa se presenta como una verdadera ficción.

### 2.3 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 y una deshabilidad 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-Hannond y Snyder (1992), comprueban como se está produciendo un abandono de instrumentos dedicados a contabilizar el progreso educativo a través de procedimientos uniformes, burocráticos 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 sus clases 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 de la práctica 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 (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. 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 la creación de 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 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 tenga el poder desregulador que se le intenta adjudicar, es necesario que el profesor considere los marcos de referencia y los parámetros

## Fundamentación

establecidos sobre lo que se reflexiona, además de poseer un esquema de referencia básico que le permita examinar su trabajo de forma reflexiva (Rudduck, 1994).

Sin embargo, aunque existe un movimiento muy fuerte en la actualidad para destacar el papel esencial de la reflexión para la mejora profesional docente y para producir una propuesta formativa más ajustada a las necesidades del momento (MacIntyre, 1993; Moral, 1997), hay autores como Day (1993), que indican que el 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. Pérez Gómez (1995), en la misma línea que Gimeno (1995), destaca que para que la profesión docente salga del deterioro del estatus que está sufriendo debe ser controlada sólo y exclusivamente a través de un control democrático de la práctica educativa. Sólo a través de este control democrático se consigue que el profesor actúe de forma autónoma, pero sabiendo que está inmerso dentro de una comunidad que se fundamenta sobre principios y criterios de valor compartidos. Pérez Gómez (1995), propone que "hemos de aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface". De igual manera Gimeno (1995), nos indica la posibilidad de reproducir esquemas racionales para explicar una práctica compartida y democrática, lo cual fundamenta unas nuevas legitimidades recogidas en el gráfico siguiente:

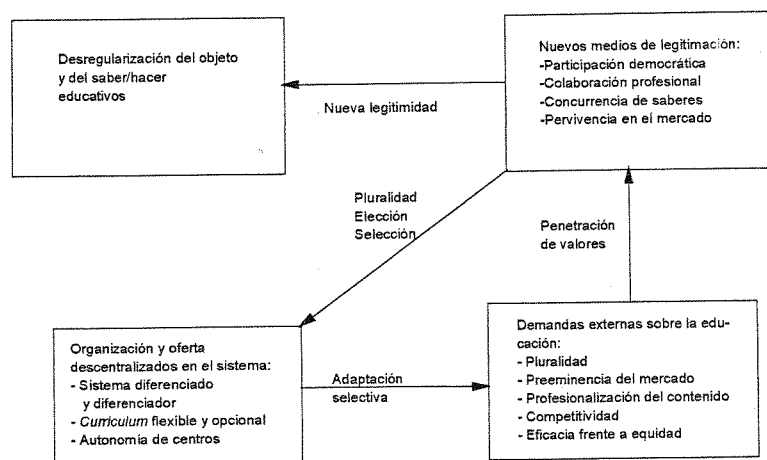


Figura Nº 2: Nuevas legitimidades (Gimeno, 1995:29).

Finalmente destacar dentro de este movimiento de desregulación de la función docente, el trabajo de Natriello y Zumwalt (1992) y Stoddart y Floden (1996), los cuales hacen referencia a una "ruta alternativa para la educación y el control del profesor", provocada por el creciente interés referido al contexto donde se prepara a los futuros

profesores (instituciones universitarias y escuela). Estos autores destacan un descontento generalizado al acercarse al mundo de la formación del profesorado, pues el tipo de formación que se imparte está desconectado de la profesión docente. Este descontento lleva a plantear rutas alternativas de formación del profesor que llevan asociadas nuevos procedimientos de certificación. Las rutas alternativas de formación consisten en seleccionar previamente a los individuos que serán formados en las escuelas y que a la vez serán certificados por ellas mismas, sin necesidad de que tengan que recibir un curso teórico académico formal en las instituciones que generalmente se dedican a la formación de maestros.

### 3. EL PROFESOR COMO CONSTRUCTOR DE CONOCIMIENTO.

#### 3.1 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 (1970) 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 (1970), 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 experticia concreta dentro de una cultura particular con unas reglas y modelos 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 social 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; Bolívar, 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 Nº 3, 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 interpreta- tiva de los hechos situaciones
Rígidos límites, síntesis estables	Límites permeables, síntesis transitorias

Cuadro Nº 3: Diferencias entre los planteamientos modernistas y postmodernistas (Sanger, 1996).

Así, desde la visión de la enseñanza como una actividad racional y estable, establecida a partir de métodos científicos y desde el conocimiento objetivo cuantificado en la búsqueda de 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 pedagógico o didáctico del contenido, 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).

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. 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 Connely, 1988). Bolívar (1995a), desarrolla un extenso estudio para determinar cuáles son los elementos que constituyen el conocimiento del profesor de/ para la enseñanza, que se expresa en la figura 3.

Hay que destacar, que este complejo y profundo conocimiento del profesor se genera y desarrolla a partir de un proceso reflexivo (Morine-Dersheimer, 1989). Así, una de las líneas 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). 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, aunque según Calderhead (1989), el potencial que tiene la reflexión para la formación del profesor aún no ha sido explorado ni delimitado plenamente.

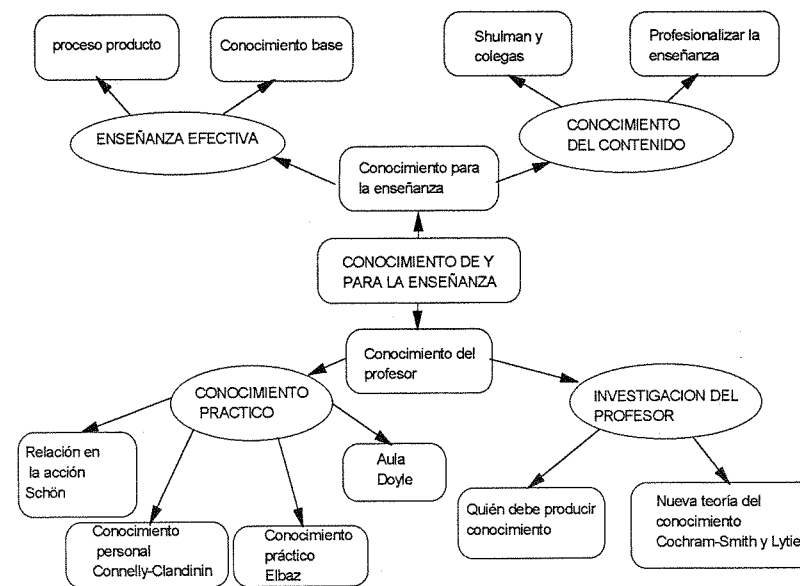


Figura Nº 3: Esquemas de la investigación actual sobre el conocimiento de/para la enseñanza (Bolívar, 1995a:21)

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 consciencia metacognitiva para hacer suyas las experiencias que 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 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).

### 3.2 El profesor como constructor de conocimiento.

Todo el movimiento 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. No sólo toman decisiones y poseen un conocimiento acerca de su propia clase 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 educacional pone un considerable énfasis sobre el desarrollo de un sistemático y riguroso cuerpo de conocimiento acerca de la enseñanza, poca atención se ha prestado respecto 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).

- Hasta qué punto el conocimiento es observable y puede ser visualizado claramente en la práctica a través de manuales o guías (Hameyer 1989).

- Hasta qué punto es compatible o adecuado a las experiencias provistas o las prioridades de los prácticos (Louis y Van Velzen, 1989)

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 Pintrinch (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 han proporcionado 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° 4, 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.

Desarrollo intelectual (Perry)	Caminos de conocimiento (Belenky)	Reflexión epistemológica (Baxter y Magolda)	Juicio reflexivo (King y Kitchener)	Razonamiento argumentativo (Kuhn)
Posiciones	Perspectivas epistemológicas	Caminos de conocimiento	Etapas de juicio reflexivo	Visión epistemológica
Dualismo	Silencio, conocimiento recibido	Conocimiento absoluto	Pensamiento pre-reflexivo	Absolutismo
Multiplicidad	Conocimiento subjetivo	Conocimiento transicional	Pensamiento cuasi-reflexivo	Multiplicidad
Relativismo	Conocimiento de procedimiento	Conocimiento independiente	Pensamiento reflexivo	Evaluador
Compromiso con el relativismo	Conocimiento construido	Conocimiento contextual		

Cuadro N° 4: Modelos de desarrollo epistemológico (Hofer y Pintrich, 1997:92).

Pérez Gómez (1993 y 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, mediante 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.

Así, últimamente el profesor es concebido 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 Sellar, 1900). El profesor, no sólo toma decisiones desde la perspectiva de procesamiento de información, sino que a través de su teoría práctica 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, en la crítica y el análisis del conocimiento curricular base para la enseñanza realizado por el propio profesor (Cochran-Smith y Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1994).

Finalmente, decir, casi en forma de resumen de todo el comentario expuesto anteriormente, que considero, al igual que Zabalza (1988:305), "la insuficiencia de los modelos técnicos de la racionalidad aplicados tanto al conocimiento, como a la explicación-comprensión de la actuación de los profesores. Existe un tipo de racionalidad, racionalidad práctica o del práctico, que se adecúa mejor a las características de la intervención de los profesores". 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, 1995a).

Pasamos ahora a identificar, cómo el profesor construye su conocimiento a partir de su implicación activa en el currículum, en la enseñanza y en las propuestas de mejora escolar, tres campos esenciales para concebir la estructura de la tarea del profesor, y que deben ser tenidos en cuenta para plantear de forma adecuada la formación del profesorado. Son muchos los autores que consideran que al hablar de "Formación del Profesorado" no puede entenderse como un campo de estudio separado de la influencia que tienen sobre él los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época (Villar, 1990; Marcelo, 1989, 1994; Medina y Domínguez, 1989).

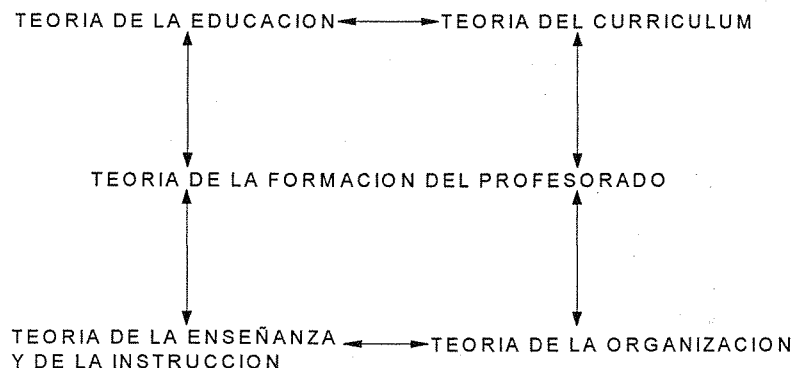


Figura Nº 4: La teoría de la formación del profesorado (Medina y Domínguez, 1989).

Práctica de enseñanza en el centro/aula	Teoría de la Educación	Pedagógica. Comprensión multidimensional del hecho educativo
	Teoría curricular	Explicación del qué, porqué, para qué, cómo enseñar
	Teoría de la enseñanza	Análisis del proceso de comunicación y estructuración de significados y campos de aprendizaje
	Teoría de la organización	Comprensión de la compleja esfera interactivo-ecológica en la que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje

Cuadro Nº 5: Aportaciones de la Teoría de la Educación, curricular, de la enseñanza y de la organización para la Formación del Profesorado (Medina y Domínguez, 1989).

#### 4. EL PROFESOR ANTE LA INNOVACIÓN CURRICULAR.

##### 4.1 Concepto de curriculum.

La literatura sobre el curriculum hace referencia a una diversidad de definiciones, que impiden llegar a una definición universalmente aceptada. Antúnez y otros (1992), hacen una revisión de las principales acepciones dadas al término curriculum:

- Conjunto de conocimiento que hay que transmitir al alumnado. Los conocimientos son algo

permanente y esencial que la escuela debe transmitir.

- El curriculum como una formulación de objetivos de aprendizaje expresados en forma de comportamientos específicos que el alumno debe alcanzar. El curriculum es considerado desde una perspectiva tecnológica donde lo que importa es el producto final.

- El curriculum es todo aquello que los alumnos aprenden en la escuela. Es lo que se ha llamado "curriculum oculto" (Sacristán Lucas, 1987).

La reforma de la enseñanza en España concibe el curriculum como una especificación de las intencionalidades educativas y del plan o los planes de acción para conseguirlos. Son por tanto actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo a un plan de acción determinado (Coll, 1987). El curriculum es concebido como un proyecto donde quedan explícitos los objetivos que la escuela quiere alcanzar y el plan de acción para conseguir estos objetivos. Los componentes básicos que conforman el curriculum son:

- Qué enseñar: dimensiones, habilidades, desarrollo de capacidades y adquisición de contenidos. También se incluyen los objetivos, respondiendo a la pregunta ¿para qué hay que enseñar?. Los contenidos deben entenderse en un sentido amplio que incluye hechos, conceptos, sistemas conceptuales, procedimientos o habilidades, actitudes y valores. Los objetivos deben entenderse como instrumentos para alcanzar un crecimiento personal y no sólo como elementos que detectan comportamientos específicos observables.

- Cuándo enseñar: es decir cómo ordenar y secuenciar los contenidos y los objetivos a lo largo de las distintas etapas y ciclos educativos.

- Cómo enseñar?: se especifica cómo se van a desarrollar los distintos objetivos y contenidos y qué condiciones metodológicas son las necesarias para una correcta realización.

- Qué evaluar, cómo y cuándo?: la determinación del qué evaluar está en estrecha relación acerca de qué enseñar. Los aspectos referidos al cómo y cuando realizar la evaluación deben ser discutidos para alcanzar una propuesta acorde y coherente con los demás componentes curriculares.

Jackson (1992), considera que existen dos formas fundamentales para concebir el curriculum: una estricta y entonces hace referencia a las materias o contenidos que deben incluirse en el curriculum, y otra más amplia, que se preocupa acerca de cómo se construyen teorías y principios relativos al curriculum. Ferrández (1990), elabora una propuesta de síntesis de las concepciones curriculares, clasificando las concepciones curriculares en función de dos ejes bipolares relativos al papel del conocimiento: utilización del conocimiento, y adquisición de conocimientos.

La delimitación conceptual del curriculum tiene enormes repercusiones en relación a la caracterización del profesor como profesional (Doyle, 1992), pues así como se conciba el curriculum así tendremos determinado y condicionado el papel del profesor. En nuestro contexto, tal y como se define a través de la reforma con características cerradas y abiertas, esto repercute en el papel que debe jugar el profesor (Zabalza, 1995). En un curriculum cerrado las posibilidades de innovación y concreción del profesorado son limitadas, concibiendo al profesor como un técnico más que como un verdadero profesional con poder de decisión sobre su tarea. En un curriculum cerrado la administración prescribe con detalle los objetivos, los contenidos, los métodos, los materiales didácticos, etc., que han de utilizar los profesores. En el curriculum abierto se permite que sea el centro y los profesores los que lo cierran y concreten adecuándolo a las características propias de su contexto particular. El profesor es entendido como un elemento esencial para adaptar el curriculum prescrito a las necesidades y demandas de su centro que posee una idiosincrasia particular. Zabalza

(1995), hace referencia a la "identidad formativa del Centro Escolar" reconocida a partir de la autonomía que es dada a los Centros escolares a partir de la LOGSE, intentando olvidar la visión homogeneizada de la práctica educativa. El análisis de la situación es el punto de partida para dotar de identidad formativa al centro, reconociéndolo como algo más que un espacio donde se imparte el currículum oficial, sino como instituciones que crean su currículum ajustado a las necesidades detectadas en el análisis de la situación socio-económica donde se ubica el centro escolar.

La reforma hace explícitos una serie de aprendizajes mínimos en el período de enseñanza obligatoria, y da el margen suficiente para que los profesores, a partir de sus proyectos educativos y curriculares, lo cierren a su gusto. Por tanto los aprendizajes mínimos expresados por la administración deben ser útiles para la programación que realiza el profesor en su centro y en su aula (BOJA, 1992). Pero, aunque es preciso hacer un listado de contenidos, objetivos y estrategias metodológicas, el currículum debe ser un elemento donde se expongan los motivos que justifican la elección de los contenidos, los objetivos y las estrategias metodológicas. El profesor ante el currículum debe de situarse desde un posición personal (doctrinal, política, cultural, etc.), y realizar concreciones curriculares para su centro y para su aula (Coll, 1987).

El currículum se concreta en una serie de niveles de concreción expresados en distintos documentos. Pero antes de referirnos al primer nivel de concreción hay que hablar de la Constitución y de las Leyes Orgánicas LOGSE (1990) y LOPEG (1995), que hacen explícitas las finalidades del sistema educativo y los objetivos generales de la enseñanza obligatoria. Estos documentos son el punto de referencia clave para elaborar documentos ajustados a las demandas educativas de la sociedad. El diseño curricular base, es el primer nivel de concreción curricular y es de carácter prescriptivo y decidido por la administración educativa de cada comunidad autónoma. Este documento, que se elabora para cada una de las etapas del sistema educativo (infantil, primaria y secundaria), hace referencia a los objetivos generales, los contenidos, estrategias metodológicas apropiadas a cada etapa y criterios de evaluación de carácter general (BOJA, 1992).

El proyecto curricular de centro es el documento donde se hace una segunda concreción del currículum a partir de las propuestas del diseño curricular base, estableciendo un ajuste de las intenciones y contenidos educativos sobre la base de la situación de las características propias del Centro Escolar. Se establece en este documento la secuencia de los bloques de contenido y de los objetivos que se pretenden alcanzar (qué y cuando), así como la respuesta a los demás componentes curriculares (cómo enseñar, cuándo evaluar) (Gairín y Darder, 1996). La Administración Educativa, proporciona unas orientaciones básicas para la secuenciación de los contenidos y objetivos así como para la elaboración del proyecto curricular (B.O.J.A., 1992a, 1993, 1993a).

La programación, tanto a nivel de ciclo o departamento como de aula, recoge la planificación que se hace en grupo o de forma individual para el desarrollo de la clase, siendo una tercera concreción del currículum, pues en ella se vuelven a detallar los distintos componentes curriculares, pero en este caso, para ser desarrollados en un período de tiempo reducido y adaptados a una situación concreta.

#### 4.2 Papel del profesor como agente de desarrollo e innovación curricular.

Jackson (1992), considera que unido al estudio del currículum debe ir unido el estudio de la innovación, pues el currículum, cualquiera que sea la tendencia que se adopte para su estudio y análisis, posee una intención de intervención, mejora y transformación. En este sentido, es a través del desarrollo e innovación curricular como se estructuran las propuestas de transformación y cambios en el sistema educativo (Marcelo, 1994). De la Torre (1993, 1995), habla de que la innovación consiste en la introducción de algo nuevo, original, un cambio de estructuras del funcionamiento ya existente, y que conlleva un esfuerzo deliberado encaminado a la mejora de la situación o del sistema. La innovación educativa según González y Escudero (1987), puede llevarse a la práctica a partir de las siguientes perspectivas: a) innovación centrada en la complementación; b) perspectiva institucional, y c) perspectiva personal.

- Con respecto a la perspectiva de la innovación centrada en la implementación, consideran que una misma propuesta curricular puede ser llevada a la práctica de diferentes formas, ya que los profesores deben adaptar el currículum según las características particulares del contexto de trabajo. Por tanto, es esencial estar atentos en el proceso de implantación de la innovación pues el cambio educativo no es un proceso tecnológicamente controlable, sino que lo esencial es la puesta en práctica.

- Con respecto a la perspectiva institucional, se considera a la escuela como organización con una cultura propia, la cual determina de forma esencial que la innovación se implante e institucionalice.

- Con respecto a la perspectiva personal, se considera al profesor como un profesional que posee conocimientos y teorías implícitas que influyen y determinan la forma en cómo se enfrenta y adopta las innovaciones educativas.

El conocimiento del profesor (práctico, didáctico, del contenido, curricular, etc.), es un elemento mediador de las propuestas de innovación elaborados por otros profesionales (Marcelo, Mingorance y Sánchez, 1992). Esto significa que se identifica al profesor como un agente curricular, que ha de adaptar el nuevo currículum a las características de su situación (Marcelo, 1992), utilizando distintos estilos para la puesta en práctica de la innovación, que el trabajo de Trillo Alonso (1994), destaca en estilo técnico, práctico y crítico.

- El profesor que adopta un estilo técnico da una impresión de compromiso con los cambios la innovación y el desarrollo curricular, pero debido a su obsesión por la eficiencia actúa de una forma mecánica con total ausencia de realizaciones que contribuyan al cambio. Se hacen las cosas, se cumplen los plazos, se adopta un compromiso, pero un compromiso meramente burocrático o superficial.

- Los profesores que adoptan un estilo práctico para considerar el currículum, tienen un compromiso bien asumido con la mejora de la enseñanza que imparten. Aunque consideran que las decisiones curriculares son algo conflictivo que les crea dilemas, adoptan una actitud de práctica reflexiva, intentando no asumir sin más las propuestas emanadas por la Administración.

- El estilo crítico es adoptado por profesores que plantean un desarrollo del currículum dentro de una comunidad participativa, dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación. Presupone este estilo la condición colaborativa para buscar un planteamiento curricular particular de un contexto elaborado a partir de una crítica constructiva sobre la práctica de todos los profesores del centro.

Según los nuevos planteamientos del Plan Marco de Formación del Profesorado (1989), los profesores son los elementos esenciales y prioritarios para la planificación y desarrollo del currículum en los distintos niveles del sistema educativo. Aunque existan administradores y políticos educativos que elaboran un marco de referencia curricular con los decretos curriculares, el profesor es el encargado de elaborar su propio proyecto curricular. El profesor puede aportar una perspectiva de fidelidad a la normativa curricular elaborada por expertos, o adoptar una perspectiva de adaptación mutua, es decir la realización de una serie de ajustes a las propuestas de los expertos, mediante un proceso de negociación y flexibilidad. O finalmente el profesor puede adoptar una perspectiva de construcción del currículum, adoptando un papel prioritario en la construcción de un currículum dentro de los proyectos educativos y curriculares del centro (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992).

Unida a esta función del profesor, y en relación con el papel del currículum como instrumento para el cambio educativo, Marcelo (1994), considera que el currículum, cualquiera que se a la tendencia que se adopte para su estudio y análisis, posee una intención de intervención, mejora y transformación. En este sentido, es a través del desarrollo e innovación curricular como se estructuran y se llevan a la práctica las propuestas de transformación y cambio en el sistema educativo. El destacar la relación estrecha entre currículum y cambio, que realiza Marcelo (1994), es destacar que así como se defina el currículum, también se estará definiendo el cambio (propiciado por un proceso externo o interno). Es dar al currículum, y en definitiva, al profesor, un papel esencial para el desarrollo y ejecución del currículum, un papel esencial para la promoción del cambio.

Es interesante destacar la concepción del profesor como un profesional del currículum al que se refiere Zabalza (1995). El entender al profesor como profesional del currículum, implica ir más allá de lo que podría significar el referirse a él como un mero profesional de la enseñanza, pues el profesor no es considerado como responsable de la enseñanza de una materia en particular de forma exclusiva, sino que ahora se le concibe como un sujeto que desarrolla un currículum, conectando su trabajo en un proyecto de centro y un proyecto curricular que es elaborado por el equipo de profesores de un centro escolar. Zabalza (1995:7), lo identifica claramente a partir de una visión metafórica: "es el salto de mis clases, mis materias, etc., a nuestro currículum elaborado mediante un trabajo colectivo".

El profesor es considerado tiene un papel de mediador respecto al currículum (Zabalza, 1988), y este papel mediador es concretado en una interpretación del currículum (Ben Peretz, 1990). Los profesores expertos, con una rica experiencia en la enseñanza y con un profundo conocimiento didáctico del contenido, son capaces de interpretar las propuestas curriculares emanadas de la administración, cambiando las secuencias y el orden de contenidos u objetivos para adaptar el currículum a su contexto particular. Marcelo (1994), hace referencia a la metáfora del director de orquesta de Martin-Kniep y Uhrmacher (1992), que interpreta la música escrita por otros que normalmente no compone. Cada uno interpreta la partitura en función de su conocimiento sensibilidad, arte, etc.

Así, quedan planteados las dos formas de aproximarse a entender al profesor en relación al currículum (Bolívar, 1992; González, 1986-7; Ben Peretz, 1990):

- a) un mero ejecutor del currículum elaborado por otros, o
- b) un agente de desarrollo curricular que adopta un papel activo en la construcción del currículum.

Desde la segunda aproximación los profesores deben ser creadores del currículum, son profesionales críticos, con capacidad de análisis y diagnóstico organizativo, que trabajan en colaboración entre compañeros y junto con otros profesionales (equipos de apoyo, asesores, etc.), para mejorar e innovar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva de desarrollo e innovación curricular, el papel del profesor no se entienden separados del contexto cultural del centro escolar donde estos proyectos se desarrollan (Escudero, 1992a; Villar, 1992). Aunque el profesor tiene un papel esencial en esta propuesta de innovación curricular, son fundamentalmente los centros educativos, en su conjunto, los responsables de la toma de decisiones referidas al diseño y desarrollo curricular. El marco curricular de España, a partir de la LOGSE, asume un principio de cierta autonomía de los centros educativos. Así en el artículo 57.1 la LOGSE establece que "los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente", y en le artículo 57.4, se afirma que "las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores".

Ambos artículos nos indican que la participación de los profesores en el desarrollo curricular se identifica más con la imagen del profesor como agente de desarrollo curricular, que con la de aplicador de currículum. Así la interpretación del currículum, tal como ha planteado Ben-Peretz (1990) se dirige en nuestro país hacia una mayor participación e implicación de los profesores en el proceso de construcción y elaboración curricular. El currículum ya no se entiende como un listado de objetivos y contenidos claramente especificados y predeterminados, que los profesores aplican a través de mediadores tan influyentes como los libros de texto, reduciendo la profesionalidad del profesor que los limita a ser meros "consumidores" de propuestas curriculares elaboradas por especialistas. Si el currículum se entiende como un proceso de construcción personal que cada profesor, dentro del grupo de profesores, realiza, se plantea una postura menos formal e intervencionista, y más propiciadora de la autonomía de los profesores (Bolívar, 1992; Contreras, 1997).

## 5. EL PROFESOR ANTE EL PROBLEMA COMPLEJO QUE SUPONE LA ENSEÑANZA.

### 5.1 Concepto de enseñanza

La enseñanza se sitúa en el centro de la educación, y Marcelo (1994:68), la considera como un elemento de obligada referencia al hablar de formación del profesorado, pues "si algo caracteriza el rol del profesor, independientemente del modelo didáctico subyacente, es la actividad de la enseñanza". El profesor es así responsable de la enseñanza, pues es el que tiene la función de llevar a cabo y conseguir que los alumnos aprendan las distintas materias curriculares (Ferrández, 1990).

Podemos destacar algunas características esenciales que definen la enseñanza, obtenidas del análisis del trabajo de algunos autores dedicados al estudio de la conceptualización de la enseñanza:

- Al analizar las raíces etimológicas de la palabra enseñar, como hace Zabalza (1990),

## Fundamentación

descubrimos que la palabra enseñanza implica un proceso de comunicación de relación entre seres.

- Pérez Gómez (1992), también destaca esta idea de relación al referirse el acto de enseñanza, añadiendo además la característica de considerarla una actividad práctica con el propósito de gobernar los intercambios educativos para determinar el influjo que se ejerce sobre las nuevas generaciones.

- La intencionalidad es otra característica a destacar, pues desde una perspectiva técnica considera que la enseñanza es la acción que se lleva a cabo de forma sistemática para conseguir el logro del aprendizaje. Por tanto es un acto planificado e intencional (González Soto, 1989).

- Para De la Torre (1993), los medios para que se de la enseñanza deben de estar socialmente y deliberadamente organizados.

Woods (1996), establece al identificar al profesor como un artista una distinción entre enseñanza como ciencia y enseñanza como arte. Desde una perspectiva científica las bases de la enseñanza pueden aprenderse por todos los profesionales dedicados al campo pues existen variables cualificables, medibles y controlables que pueden ser fácilmente adquiridas. Desde una perspectiva artística se considera que la enseñanza es algo impredecible y personal, algo que no puede recetarse mediante formulas mágicas, sino algo que cada uno construye a partir de su propia espontaneidad. Pero autores como Zabalza (1990) y Marcelo (1994), consideran que la enseñanza no puede entenderse como una actividad exclusivamente artística, sino que debe entenderse en la combinación de sus aspectos artísticos y técnicos, debido a que ambos componentes son necesarios en una formación del profesorado que evite la ocasionalidad y los imprevistos.

La polémica relativa a considerar la enseñanza como una técnica o como un arte, se acompaña por la polémica suscitada respecto a cual es el mejor modelo que define los procesos de enseñanza: un modelo racional o un modelo sociológico. Los modelos racionales son reduccionistas y presentan grandes deficiencias para explicar los procesos de enseñanza (Kuhn, 1980). Frente a estos modelos racionales se buscan otros basados en la sociología para explicar las acciones de enseñanza, donde se consideran las consecuencias de las acciones y los valores sociales afectivos de las acciones, y no sólo la búsqueda de la relación medio-fin. (Usher, 1996). Los planteamientos alternativos a propuestas racionales nos hablan de procesos creativos para aproximarse y explicar la enseñanza, donde la relación medios - fines no está claramente reconocida, pues se aceptan como válidos los esfuerzos creativos de ajuste a los acontecimientos cambiantes (Joas, 1994; Woods, 1996).

La mayoría de los profesores practican su profesión dentro del contexto de alguna teoría o amazon conceptual. Algunas de estas teorías de la enseñanza son formuladas por teóricos educacionales o investigadores, otras de las teorías con las que los profesores actúan en su enseñanza surgen del contacto del profesor con su práctica diaria en clase. Burns (1995), realiza un estudio sobre los paradigmas de investigación sobre la enseñanza, concluyendo que cientos de estudios se han conducido con el esfuerzo de comprender la enseñanza y el aprendizaje en la clase. A continuación pasamos a explicar los distintos paradigmas utilizados para la investigación en la enseñanza y una serie de modelos utilizados para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde modelos conductivos, hasta modelos psicológicos e heurísticos, agrupados a partir de una serie de aproximaciones que Marcelo (1994), establece en: racionalista, practica y ético-social para explicar la enseñanza.

## a) Aproximación técnica-racional para el estudio de la enseñanza.

La aproximación racional para la enseñanza ha sido desarrollada en el contexto de la corriente conductista y de la ciencia positivista. El conductismo lleva a cabo una transformación de las teorías del aprendizaje en métodos de enseñanza eficiente. Así las teorías conductistas de la enseñanza se dedican al planteamiento de métodos de enseñanza efectivos (Laursen, 1994). Desde esta perspectiva se considera la enseñanza como una ciencia que puede ser enseñada y aprendida, en contra de cualquier consideración artística o creativa (Joas, 1994).

Las teorías conductistas de la enseñanza (Sulzer-Azaroff, 1995), asumen que la conducta humana es formada por las consecuencias de la conducta que son relevantes contextualmente; si la conducta es reforzada es probable que se repita. La omisión de refuerzos reduce la probabilidad de repetición de la conducta. Dentro de esta aproximación conductista los planteamientos de racionalidad técnica reconocen que la enseñanza se deriva de un conocimiento sistemático y científico. Los elementos de la enseñanza pueden ser examinados en variables diferenciadas, pueden ser separados para ser analizados al igual que el trabajo del científico en un laboratorio donde experimenta con distintos componentes. Este tipo de investigación requiere validez, fiabilidad y generalización de sus resultados (Johnson y Layng, 1992).

La descripción de la enseñanza bajo este enfoque de racionalidad-técnica viene acompañada de la investigación realizada dentro del paradigma proceso producto (Bell, Young, Salberg y West, 1991). La enseñanza desde este paradigma queda definida desde criterios de efectividad, donde lo que realmente interesa es determinar los procesos cognitivos y perceptuales del profesor que se corresponden con una acción particular en los alumnos (Anderson, Evertson y Brophy, 1979). Escudero Muñoz (1980), destaca que dentro de este paradigma la variable profesor es la más importante, porque observando su actuación en clase se puede pronosticar el resultado eficaz en los alumnos. Por eso se buscan patrones estables de conducta característicos de profesores eficaces.

Los programas de instrucción conductual a partir de la obra de Skinner, son aplicados para conseguir resultados efectivos en los estudiantes. La instrucción programada, dentro de esta línea, utiliza máquinas, ordenadores (computadoras) o libros con una secuencia específica para enseñar de forma programada y con una serie de refuerzos para fijar la conducta o afianzarla (Sulzer-Azaroff, 1995). Los sistemas de Instrucción Personalizada se incluyen dentro de estos modelos conductuales, requiriendo una instrucción programada para cada individuo, avanzando a su propio ritmo personal (Mager, 1990). En estos sistemas se comprueba el grado de respuesta de los alumnos ante el tema que se enseña, trabajando un dominio de una tarea o habilidad, mediante la asistencia de un material programado o mediante un tipo de "instrucción directa" o "enseñanza explícita". Anderson, Evertson y Brophy (1979), definen la "instrucción directa" como la actividad dirigida por el profesor para usar materiales secuenciados y estructurados; los objetivos son claros, el contenido está bien determinado, el tiempo es concretado, y la supervisión del profesor es constante dirigiendo el ritmo y la marcha de la instrucción.

La "enseñanza explícita" es uno de los modelos más representativos de esta aproximación racional de la enseñanza, el cual presenta los siguientes elementos clave (Alexander, et al 1991):

- La lección comienza estableciendo o identificando las metas que deben ser logradas por los estudiantes.
- Se activa el conocimiento previo de los estudiantes relacionado con el nuevo contenido que

se presenta en la lección.

- Se llevan a cabo detalladas explicaciones y demostraciones de las reglas para enriquecer la adquisición de la información, que el alumno ha realizado partiendo de su conocimiento anterior.
- Seguida a la presentación, el estudiante trabaja sólo o en grupos pequeños sobre ejercicios que implican retener y aplicar la nueva información presentada.
- Se lleva a cabo un "feedback" sistemático para corregir los errores de los estudiantes y para desarrollar un proceso automático de realización de la tarea.
- Generalmente este tipo de enseñanza se apoya en el libro de texto o en diversidad de textos y materiales que apoyan y enriquecen su exposición.

La investigación ecológica demuestra que existen una serie de impedimentos para transferir esta tecnología a los sistemas de la escuela, aunque siguen proliferando estudios sobre el contenido curricular, la secuencia óptima, las estrategias adecuadas, las ayudas de gráficos, las formas alternativas de producir "feedback" y refuerzo, y muchos otros aspectos de la instrucción mediante ordenadores para mejorar la efectividad de la enseñanza (Sulzer-Azaroff, 1995). Pérez Gómez (1992), critica esta aproximación racional para explicar la enseñanza, debido a que:

- reduce el análisis de la práctica de la enseñanza a las conductas observables,
- descontextualiza las conductas docentes,
- define de un modo unidireccional el flujo de influencia en el aula,
- define de forma restrictiva la variable producto, y
- utiliza instrumentos de investigación muy rígidos.

#### *b) Aproximación práctica para el estudio de la enseñanza.*

Desde esta aproximación práctica para el estudio de la enseñanza, se considera que la enseñanza no puede ser descrita mediante un modelo de planificación racional, sino mediante una aproximación reflexiva que analiza a través de procesos de comprensión significativa, la incertidumbre de las complejas situaciones de enseñanza (Laurson, 1994). La actividad de la enseñanza es singular e impredecible (1992, Doyle), por esto el trabajo de Gimeno y Pérez (1992), plantea hasta qué punto el conocimiento codificado y transmitido desde una perspectiva racional y técnica puede fundamentar la acción docente. Ya no interesa por tanto, tener un conocimiento científico que justifique y fundamente la acción, sino debido a estas características conflictivas e impredecibles de la enseñanza, se busca un conocimiento que defienda de la inseguridad de la actuación, buscando elaborar un significado personal y social que supere la mera explicación científica.

Cada persona elabora un modelo representativo o una teoría implícita que le permite llevar a cabo una forma de actuación particular en la enseñanza (Marland, 1995). La explicación dada por los profesores acerca de lo que ellos hacen, no se deriva generalmente de lo que a ellos les enseñaron en programas de formación, siendo raramente la justificación de su conducta en clase. Generalmente, las acciones en clase del profesor están guiadas por esquemas internos de referencia, los cuales están profundamente enraizados en su experiencia personal. Schön (1983, 1987), hace referencia a la epistemología de la práctica planteando que la "reflexión en la acción", es el camino para conseguir elaborar y generar conocimiento a partir de la propia práctica. De aquí la importancia de reconocer las teorías implícitas de los profesores (Marland, 1995).

Para Escudero Muñoz (1986), la práctica de la enseñanza supone atender a los procesos mediacionales que influyen en ella, ya que, como considera Marcelo (1987), el

profesor es un mediador del proceso de desarrollo curricular y no un mero técnico. Es por este papel mediador del profesor, por lo que se debe de explicar la enseñanza utilizando el paradigma mediacional cognitivo, intentando analizar el proceso que se produce entre el contenido y el alumno (Winne, 1995). Desde esta aproximación consideramos que los paradigmas señalados por Doyle (1978), como el paradigma de proceso mediacional y paradigma de ecología de clase, son paradigmas que ofrecen una explicación más ajustada de lo que significa la enseñanza. El paradigma mediacional, no se centra exclusivamente en la conducta que puede ser observable, sino que centra su atención sobre los procesos cognitivos de los alumnos (mediación) que se producen entre la conducta de enseñanza y el resultado de aprendizaje.

Pero al paradigma mediacional le falta la referencia al contexto real de clase, por eso Doyle (1978), habla del paradigma ecológico, centrado en las demandas del ambiente de clase y en las estrategias cognitivas que los estudiantes emplean cuando se enfrentan a las demandas de clase. Doyle (1978), concibe este paradigma fundamentado en una visión de la enseñanza y de la clase como un ambiente complejo donde compiten múltiples estímulos, y donde al estudiante se le exige desarrollar unas estrategias cognitivas y perceptuales para negociar esa complejidad. Con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos, y considerando que los alumnos piensan y desean cosas distintas que son difíciles de discernir por parte de los profesores, surge la aproximación de desarrollo cognitivo, para intentar resolver estas dificultades localizándose tanto en el profesor como en los aprendices (Sprinthall, 1995).

La racionalidad de las teorías de desarrollo cognitivo se puede encontrar en el trabajo de Dewey (1966), Piaget (1972) y Vigotsky (1978). Desde esta perspectiva la enseñanza es un proceso interactivo, dialéctico o un proceso de diálogo entre el profesor y el aprendiz. El estudiante es considerado un activo participante en el proceso de aprendizaje. El papel del profesor consiste en promover el desarrollo intelectual, interpersonal y social de los alumnos (De Pablos, 1994, 1995). Podemos establecer una serie de modelos heurísticos dentro de esta aproximación cognitiva para explicar y comprender la enseñanza:

- Enseñanza recíproca: En la enseñanza recíproca (Palincsar y Ransom, 1988), se trabaja mediante un diálogo entre pares (profesor y alumno/ alumno y alumno). El diálogo es diseñado para revelar la información esencial acerca de la materia y para ilustrar cómo se pueden regular de forma personal los procesos de información que se suceden en la adquisición de conocimiento y en la realización de tareas. La enseñanza recíproca trabaja procesos de modelamiento que realiza el profesor para que el alumno adquiera la tarea y la información que se presenta, describiendo explícitamente la naturaleza del proceso de información que construye el conocimiento. Después de que el estudiante ha sido introducido en la tarea, entre los alumnos por pares o entre el profesor y los alumnos formando parejas, se alternan los roles de instructor y aprendiz. En el papel de aprendiz, los estudiantes ejecutan la tarea, en el rol de instructor se dirige y se fomenta el diálogo para hacer explícitos los procesos cognitivos empleados en la realización de la tarea.

- Enseñanza Escalonada: La idea de promover una enseñanza escalonada tiene como objetivo facilitar la asistencia necesaria para resolver una cuestión, llevar a cabo una tarea, o alcanzar una meta que no puede ser lograda sin ayuda. Desde esta perspectiva, el problema instruccional consiste en encontrar el mejor camino para que el profesor pueda asistir a los niños en la búsqueda de estrategias más adecuadas (Paris, Wixson, y Palincsar, 1987). La ayuda prestada puede realizarse a dos niveles: a) en cualquier intercambio entre el profesor y los alumnos, aunque sea en la simple contestación a una pregunta, y b) en la secuencia de estructuras de actividad que se van a llevar a cabo en clase. Pearson y



## Fundamentación

Gallagher (1983), proponen un modelo de actuación en clase en donde el profesor va cediendo responsabilidad a sus alumnos, utilizando una determinada secuencia de estructuras de actividad. Se comienza por la fase en la que el profesor tiene toda la responsabilidad en sus manos durante los momentos en que se produce una explicación de la estrategia que se va a enseñar, se continúa con una fase en la que se va cediendo esa responsabilidad en los alumnos, mediante una práctica guiada, hasta que finalmente se acaba cediendo toda la responsabilidad en los alumnos con la aplicación práctica de lo enseñado. Raphael (1984), propone un modelo de actuación escalonado basado en un proceso de pregunta-respuesta. El proceso pregunta-respuesta dirigido por el profesor, es la base del procedimiento que Raphael propone para que los alumnos lleguen al conocimiento de las estrategias para el aprendizaje de una materia en particular. Este proceso se modifica para cada estructura de actividad conforme el alumno va haciéndose responsable de su propio aprendizaje.

- Instrucción Basada en Procesos Metacognitivos: Jacobs y Paris (1986), Paris, Wixson y Palinscar (1987), y Langer y Applebee (1987), han desarrollado la idea de curriculum metacognitivo, considerando que este tipo de curriculum consiste en enseñar a los niños cómo operan las estrategias de una materia en concreto, cuándo deben ser aplicadas, y porqué favorecen la comprensión. Una de las líneas de investigación que ha contribuido al desarrollo de este enfoque instructivo, consiste en los trabajos realizados sobre la explicación de los profesores en la enseñanza. La investigación de Duffy y colaboradores (Duffy y Roehler, 1987a, 1987b; Duffy, Roehler, Meloth, Vavrus, Putman, y Wesselman, 1985) han identificado una serie de características importantes en la explicación del profesor en la enseñanza:

- Las respuestas que proporcionan se basan en el conocimiento que el alumno posee sobre el tema nuevo que se presenta, construyendo o modificando los esquemas de conocimiento de los alumnos.
- La toma de consciencia de los procesos implicados para la resolución de la tarea, es una de las metas esenciales de esta propuesta.
- Se explica en qué consisten las estrategias, cómo operan, y cuándo y porqué son efectivas.
- La información es presentada dentro de un armazón significativo para los estudiantes, siendo una información precisa, explícita y conceptualmente exacta.
- Se mantiene una especial atención al nivel de comprensión adquirido por los alumnos.
- En el transcurso de la explicación proporcionan ayudas intermedias para que los niños sigan la explicación. Estas ayudas consisten en ir secuenciando interacciones instruccionales y en hacer resúmenes sobre lo aprendido.
- Proporcionan ejemplos reales donde los alumnos pueden comprobar la utilización de lo que se está explicando.

Pearson (1985), estudia la secuencia instruccional más efectiva para desarrollar este curriculum metacognitivo en los alumnos. La secuencia es la siguiente: 1) explicar en qué consiste la estrategia, 2) realizar una práctica guiada en la que se trabaje esta estrategia, 3) realizar una práctica independiente sobre la estrategia aprendida, 4) realizar un "feedback" en que se compruebe la comprensión adquirida.

- Enseñanza Basada en Desarrollar en los Alumnos el Control de su Propio Aprendizaje: Este tipo de enseñanza se basa en la idea de que el alumno actúa de una forma activa en el aprendizaje, siendo un procesador de información más que un recipiente pasivo (Bandura, 1982, Winne y Marx, 1982). Además, considera que la motivación personal que se tiene

hacia el aprendizaje influye en los logros académicos (Bandura, 1982). Por tanto, un tipo de instrucción basado en la consideración de que el alumno es un agente activo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace que los alumnos conozcan, dirijan, y controlen su propio aprendizaje (Schunk, 1986). Bereiter y Bird (1985), proponen la técnica de "pensar en voz alta" para facilitar esa comprensión de las estrategias de cualquier tipo de aprendizaje. En ella, el profesor debe proporcionar una guía que en los primeros momentos será constante, y poco a poco irá desapareciendo para que el niño tome el control de su propio aprendizaje (Schunk, 1986). Winne y Marx (1982) y Winne (1995), hacen referencia a los "modelos mediacionales cognitivos" para facilitar y promover logros cognitivos en los estudiantes. Una vez que los alumnos toman consciencia de las estrategias necesarias para realizar la tarea, porqué son útiles y de cuándo conviene utilizarlas, es decir, una vez que se ha desarrollado un curriculum metacognitivo en los alumnos, inmediatamente se comprueba cómo los alumnos van haciéndose responsables de su aprendizaje. Los alumnos dirigen por ellos mismos los procesos de comprensión de textos, sin necesitar el apoyo constante del profesor (Duffy, Roehler y Herrmann, 1988; Palinscar y Ranson, 1988).

### c) Aproximación ética-social para explicar la enseñanza.

Para Marcelo (1994:82), la enseñanza, "además de ser una actividad práctica, es una actividad que posee connotaciones éticas y morales". Esta característica social y ética lleva al profesor a introducirse en una situación más compleja que si optase por una aproximación eminentemente racional o técnica para concebir la enseñanza. Según Laursen (1994), el problema del práctico reflexivo es la visión del rol social del profesor. El reconocimiento y la comprensión de situaciones problemáticas que implican conflictos de valor social y ético, es una parte esencial de la competencia profesional del profesor (Schön, 1987).

Así, como destaca Torres Santomé (1991), la enseñanza no es neutra o independiente de valores pues es una reconstrucción socio-histórica. La enseñanza es una actividad histórica y social que se sucede a lo largo del tiempo, por tanto la enseñanza tiene un serie de implicaciones sociales y políticas que repercuten en el tipo de formación que se imparte a los niños (Carr y Kemmis, 1988). La educación tiene una naturaleza social, es decir, se dedica a la transferencia del conocimiento de una tradición o de una generación a la siguiente. Los procesos de transferencia del conocimiento acumulado, de las habilidades y la cultura, es fundamentalmente un proceso social, requiriendo la comunicación y la interacción entre la gente que intercambia ideas, habilidades, actitudes y sentimiento. La escuela se desarrolla y está implicada en la sistematización de esta transferencia, elaborando un curriculum oculto y un discurso ideológico particular (Sacristán Lucas, 1987). La transferencia se produce desde los libros y material de enseñanza (Sacristán Lucas, 1991), pero también es el resultado directo de la interacción entre los humanos, entre el profesor y los estudiantes, y entre los estudiantes (Graham, 1991; Johnson y Johnson (1995).

## 5.2 Papel del profesor en la resolución del problema complejo que supone la enseñanza.

La aplicación de la psicología cognitiva al estudio del pensamiento del profesor ha hecho que se desarrollen distintas metáforas para su estudio, según el modelo que se adopte para analizar los procesos complejos que se suceden en la enseñanza. Las metáforas encontradas consideran al profesor como un procesador de información (Clark, 1978; Mariand, 1985), como un sujeto que toma decisiones (Shavelson, 1973; Shavelson y Stem, 1981; Marcelo, 1987), o como un profesional que resuelve los problemas complejos de la clase (Yinger, 1986b; Leinhardt, 1983, 1986, 1989; Leinhardt y Greeno, 1986; Shuell, 1988).

Esta última metáfora, que considera al profesor como un profesional que se enfrenta al complejo problema que supone resolver la enseñanza, ha sido desarrollada fundamentalmente por la investigación de Leinhardt y sus colaboradores (Leinhardt, 1983, 1986; Leinhardt y Smith, 1985; Leinhardt y Greeno, 1986; Putnam y Leinhardt, 1986; Leinhardt y Fienberg, 1989; Leinhardt, 1989; Moral, 1993). La aplicación de la teoría de la resolución de problemas al estudio de la enseñanza ha sido muy fructífera, pues ayuda a comprender mejor el complejo problema que representa. De esta forma se ha llegado a conceptualizar la enseñanza como una habilidad cognitiva compleja (Leinhardt y Greeno, 1986; Kagan, 1989; Moral, 1993).

La teoría de resolución de problemas ha sido aplicada al análisis de los procesos de pensamiento, siendo de gran utilidad para aproximarnos a comprender el funcionamiento de la mente. A partir de la obra de Miller, Galanter y Pribram: "Plans and the Structure of Behavior" (1960), se pasa de concebir la conducta humana como una cadena de reflejos, a entenderla en función de planes y control sobre esos planes. La resolución humana de problemas queda concebida como un proceso que se realiza mediante una variedad de estrategias que se manifiestan a través de planes donde se asignan unas metas y se asocian una serie de submetas y acciones específicas para lograr la resolución del problema. Sin embargo, conforme pasa el tiempo, estos procesos para la resolución de un problema se vuelven rutinarios dejando de ser problemáticos, ya que el requisito esencial para que se plantee un problema reside en que en la representación mental del sujeto haya lagunas o inconsistencias; en caso contrario, no hay problema (Greeno, 1978). En este caso los planes se convierten en procesos rutinarios almacenados en la memoria mediante guiones o "script" (Shanck y Abelson, 1977, 1987).

Los objetivos son un elemento importante a considerar en la teoría de resolución de problemas, ya que los problemas se caracterizan por el grado de definición de los objetivos. Así, se suele distinguir entre problemas bien definidos, cuya meta está bien identificada desde el comienzo (juego del ajedrez, resolución de puzzles, etc.), y los problemas mal definidos en los que la definición de los objetivos forma parte del problema y en los que algunos aspectos de la situación no están bien identificados (problemas sociales: ¿cómo luchar contra el desempleo?, ¿cómo mejorar las relaciones sociales?, etc.). Los problemas bien definidos se caracterizan porque la fase inicial es clara, los operadores a utilizar son fáciles de distinguir, y las metas están bien definidas; en un problema mal definido alguno de estos componentes no está bien especificado (Chi y Glaser, 1984). Según estos autores, con el estudio de los problemas mal definidos se ha comprobado que la actividad de resolución de problemas está sujeta a las limitaciones del sistema cognitivo para el procesamiento de información, y a las limitaciones de la memoria donde se almacena la información necesaria para alcanzar la solución a un problema. Al considerar que los

problemas mal definidos requieren añadir información a la situación del problema, algunos investigadores se han referido a la solución de estos problemas como un acto creativo (Newell, Shaw y Simon, 1964). Este término implica que la solución es lograda mediante un solo paso, sin realizar la serie de transformaciones necesarias para la solución de los problemas mal definidos. Sin embargo, últimamente se ha comprobado que los actos creativos pueden ser descompuestos en distintos componentes o en una secuencia de subprocesos, como la codificación de la información, la combinación de la información, o la comparación de la información (Sternberg y Davidson, 1983).

A partir de la distinción que la psicología cognitiva hace sobre problemas bien definidos y problemas mal definidos, la enseñanza es vista como un problema mal definido (Berliner y Carter, 1986; Leinhardt y Greeno, 1986), pues para la solución de los problemas de enseñanza las metas y acciones para lograr esas metas no están claramente determinadas. Aunque las metas han sido definidas de antemano durante la fase de planificación, están sujetas a cambios provocados por el ambiente complejo de clase donde suceden (Doyle, 1984, 1986). Para resolver esta complejidad el profesor debe improvisar en muchos momentos el tipo de acciones más adecuadas (Yinger, 1986a, 1987), utilizando distintos tipos de conocimiento (Shulman, 1986, 1987). Pero para poder estudiar la enseñanza como la resolución de un problema mal definido es necesario plantear un modelo de resolución de problemas que sea adecuado al tipo de problema que se pretende estudiar. Por lo tanto, si la enseñanza es un problema mal definido que requiere un desarrollo estratégico de acciones en la elaboración y ejecución del plan, y a la vez requiere la utilización de una información adecuada, se necesita un modelo de resolución de problemas que pueda analizar estos procesos conjuntamente en el estudio de la elaboración y ejecución de una lección.

Para estudiar cómo resuelve y ejecuta el profesor la enseñanza, se debe prestar atención tanto al conocimiento de la materia como a las estrategias de resolución de problemas (De Corte, 1985). Esto es debido a que, por una parte, las estrategias no describen por sí solas la ejecución en la resolución de problemas pues el conocimiento del campo del problema es también importante ya que determina la utilización de los procesos heurísticos; y por otro lado, la información es necesaria pero no suficiente, pues la comprensión y conocimiento de una serie de conceptos requiere también un conocimiento de cómo aplicar esos conceptos para conseguir la solución (Greeno, 1978).

Respecto al tema de la información necesaria para la resolución de problemas mal definidos como es el caso de la enseñanza, hay que indicar que el ser humano desde la niñez realiza una adquisición de información acerca del mundo que le rodea (objetos, acontecimientos, gente, etc.), organizando esta información en estructuras de conocimiento que almacena en la memoria. Estas estructuras de conocimiento comprenden modelos mentales que influyen en la forma en que encaja las experiencias y resuelve los problemas con los que se enfrenta diariamente (Chi y Glaser, 1984). Cada sujeto tiene una estructura de conocimiento diferente que lo distingue de los demás, los niños difieren de los adultos y los expertos de los principiantes, y estas diferencias son debidas a los distintos procesos cognitivos y organizaciones mentales que se producen en sus mentes. Bajo este punto de vista se han realizado numerosas investigaciones utilizando la comparación entre profesionales expertos y principiantes, observando el tipo de información que manejan y la estructura de conocimiento que los diferencia cuando resuelven un problema (Chase y Simón, 1973; De Groot, 1966). Diversos autores han comprobado con sus investigaciones que los resultados obtenidos en el estudio de profesionales expertos en distintas materias presenta grandes similitudes con las características que distinguen a los profesionales expertos en la enseñanza (Bereiter y Scardamalia, 1986; Lavelly, Berge, Bullock, Follman y

Kromrey, 1987). Las características que según Lavey y colaboradores (1987), son comunes entre los profesores expertos y los profesionales expertos de otras materias son, entre otras: poseer más información de hechos y modelos almacenada en la memoria, conceptualizar de forma más abstracta y demostrar rutinas más automatizadas y procesos de control también más automatizados. Todas estas características se fundamentan en la idea de que los profesores expertos poseen una estructura de conocimiento basada en una serie de esquemas conexiónados y flexibles que les permiten actuar de forma efectiva y adecuada (Moral, 1994).

El concepto esquema ha sido muy utilizado por la psicología cognitiva en la explicación de la forma en que se organiza el conocimiento almacenado en la memoria para resolver los problemas con los que nos enfrentamos (Chi y Glaser, 1984). Utilizando el concepto de esquema se puede entender mejor cómo el conocimiento y la organización del conocimiento afecta a la resolución de problemas, y cómo elaboramos la representación del problema en nuestra mente. Pero, hay que tener en cuenta, que aunque el conocimiento se estructura mediante esquemas, existen distintos tipos de conocimiento que requieren distintas formas de organización. La aportación principal en psicología cognitiva respecto a este punto viene dada por el trabajo de Anderson (1983), en donde se hace una clara distinción entre conocimiento declarativo y procedimental (conocimiento del qué y conocimiento del cómo). El proyecto de investigación realizado bajo la supervisión de Shulman "Knowledge Growth in Teaching", pretende fundamentar el tipo de conocimiento que el profesor experto debe utilizar al enfrentarse a las distintas materias de la enseñanza. Para ello se ha establecido una distinción entre conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico o didáctico, y conocimiento del currículum.

Pero esta distinción entre los tipos de conocimiento que tenemos almacenados en la mente lleva aparejada la discusión sobre cómo se representa este conocimiento en la memoria y cómo su representación nos ayuda a dar solución a los problemas de la enseñanza. Los psicólogos cognitivos plantean formas distintas de representar el conocimiento mediante formalismos como las redes semánticas de Quillian (1968), o la representación proposicional del modelo de Lindsay, Norman y Rumelhardt (LNR) (Rumelhardt, Lindsay y Norman, 1972), o mediante los sistemas de producción de Newell y Simon (1972), o cómo hace Anderson (1983) llegando a una solución mixta en la que representa el conocimiento declarativo por medio de redes semánticas y el conocimiento procedimental por medio de sistemas de producción.

La investigación realizada sobre el pensamiento del profesor no se plantea estas discusiones, aceptando distintas formas de representar su conocimiento. Utilizan formalismos como las "redes semánticas" (Leinhardt y Smith, 1985; Leinhardt y Fienberg, 1989; Leinhardt, 1986, 1989), "guiones", "planning nets" (Leinhardt y Greeno, 1986, Leinhardt 1986, 1989; Moral, 1992), o "mapas cognitivos" (Linares, 1989), según sea el aspecto que se quiera medir: creencias del profesor, estructura de conocimiento, conocimiento de la materia, o conocimiento de la estructura de la lección.

## 6. EL PROFESOR ANTE LOS PROCESOS DE MEJORA ESCOLAR.

### 6.1 Concepto de escuela y de mejora escolar.

La escuela como organización es el espacio natural donde se ejercita la función docente. Los efectos de la estructura organizativa de los centros para el desarrollo profesional del profesor es un tema de actual preocupación bajo el lema de mejorar la calidad educativa (Siskin, 1994). Pero la escuela, concebida como espacio para la formación y el desarrollo profesional de los profesores, es definida bajo distintas aproximaciones o enfoques que determinan de forma manifiesta el rol que el profesor va a representar dentro del complejo mundo de la escuela.

Rowan (1990), al igual que Louis y Miles (1990), destacan la existencia de dos grandes tipos de escuela. Una enclavada dentro de la concepción tradicional de organización para la estabilidad, indicando que la escuelas son burocracias que funcionan basándose en una división clara del trabajo, una determinada jerarquía, y unos controles. El otro tipo de escuela, por el contrario, plantea un tipo de organización para la colaboración y la comunicación. Rowan (1990), identifica dos estrategias que diferencian claramente estos dos tipos escuela:

a) estrategia de control: la enseñanza es una actividad rutinaria que puede ser regulada a través de un control curricular donde se establecen metas, materiales curriculares, formas de evaluación, etc., y un control de la actuación del profesor, estableciendo el tipo de instrucción que debe realizar para conseguir una enseñanza eficaz, etc.

b) estrategias de compromiso: que implica una participación de los profesores en la toma de decisiones, la existencia de redes de colaboración entre los profesores para romper el aislamiento, desarrollo de un sentimiento de comunidad, etc.

González (1990), habla de una serie de perspectivas para entender la escuela.

- Perspectiva técnico-racional: asume la escuela como una entidad que existe al margen de los individuos, se dirige a unas metas explícitas y puede funcionar dentro de la certidumbre y predictibilidad. Suele asumir una separación entre lo organizativo y lo educativo.

- Perspectiva interpretativa-cultural: las escuelas son construcciones culturales, por tanto el significado no viene dado a priori sino que se deriva de la interpretación que hacen los sujetos implicados de las situaciones. El foco de atención son los significados y los símbolos que se dan dentro de la estructura formal. La realidad no hay que buscarla fuera para ser descubierta e interpretada, sino que la realidad es definida subjetivamente a través de las interacciones sociales (Lotto, 1990).

- Perspectiva política: existe un componente ideológico que está en la base de la realidad escolar, este mecanismo ideológico establece unas relaciones que van instaurándose en la cultura de la organización y van dando significado a los hechos y acontecimientos escolares. Por tanto, para conseguir un proceso de mejora y de cambio en la escuela es necesario descubrir estos mecanismos ideológicos, que parecen no ser evidentes pero que tienen un gran poder y son los causantes de conflictos entre los miembros de la institución, agrupaciones, relaciones de poder, etc. (Santos Guerra, 1992).

Los estudios realizados sobre la escuela han hecho que se modifiquen sus planteamientos, y de ser considerada meramente una organización estructural ahora se concibe como una organización cultural donde existe una definición informal de roles y funciones fundamentados en una estructura sociopolítica, y donde se puede hablar de una escuela como organización para la comunicación y la liberación (Lorenzo Delgado, 1994). Esta aportación de Lorenzo Delgado (1994), nos muestra una realidad escolar de una naturaleza variada y compleja donde se pueden apreciar distintas dimensiones, como la estructural, la relacional, la contextual, cultural, etc. (González, 1992), y donde se pueden apreciar dimensiones contrapuestas como el caso de centros abiertos o cerrados al entorno, centros con una normativa flexible o rígida, centros participativos o directivos, etc. (Martín-Moreno, 1989). El juego entre estas dimensiones, en algunos casos contrapuestas y dilemáticas, son las que determinan una definición particular y una identificación específica de cada escuela poseedora de una cultura diferenciada y una personalidad propia.

Para analizar con mas detalle la escuela como organización compleja y multidimensional, con unas características particulares y distintivas, exponemos las dimensiones de escuela desarrolladas por González (1992):

- Dimensión estructural: En ella se pueden considerar la estructura organizativa y pedagógica. La estructura organizativa se refiere a los roles y funciones dentro de la organización (director, jefe de estudios, profesor,...), cuáles son las unidades organizativas en que se agrupan los roles (equipos docentes, equipo directivo, claustro, etc.), y cuáles son los mecanismos para mantener las unidades organizativas relacionadas (reuniones, reglas, toma de decisiones, etc...), y distribución de espacios y materiales (estructura física e infraestructura). Además existe la estructura pedagógica como marco estructurante de la acción pedagógica del centro, concretada en planes, programas, proyectos, etc. (Gairín, 1989).
- Dimensión relacional: dentro de cada centro existen relaciones formalmente establecidas pero también existen relaciones interpersonales no codificadas que marcan el clima de la escuela, determinadas por afinidades, amistad, intereses comunes, etc.. Incluso como señalan Ball (1990), se producen en el seno escolar dinámicas micropolíticas que hace que los individuos se unan para "luchar" y sacar adelante temas que interesan a su grupo, o para "imponer" determinadas ideas.
- Dimensión de valores organizativos: se refiere a las concepciones más o menos compartidas, acerca de qué es deseable dentro de la organización, como por ejemplo la confianza, la cooperación, el respeto la dignidad, la expresión de los puntos de vista, etc. Esta dimensión no suele estar explícita pues generalmente sos aspectos implícitos pero que son compartidos por la mayoría de los miembros. Debe existir un consenso entre las personas acerca de los valores. Si no se mantienen valores en común, la falta de consenso crea tensiones que afectarán al buen funcionamiento del grupo.
- Dimensión del entorno: la escuela no está cerrada en sí misma, sino que está inserta en un entorno que le imprime una serie de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales. Estas condiciones determinan una serie de relaciones y estructuras organizativas que son asumidas sin más. También existen relaciones particulares con individuos y organizaciones del entorno (administración educativa, servicios de apoyo y asesoramiento, padres, etc.), que determinan en cierta forma las condiciones estructurales y organizativas del centro.
- Dimensión procesal: se referirá a los mecanismos para que la organización funcione

mejorando sus procesos de toma de decisiones, elaboración de planes, etc.

- La dimensión cultural: la cultura organizativa es una dimensión envolvente de todas las demás y viene constituida por el conjunto de creencias, supuestos básicos, normas implícitas, sentimientos, etc. Esta cultura es la que interpreta y da significado a los acontecimientos y relaciones que se producen dentro de la escuela. En un centro pueden existir distintas "subculturas", pues existen distintas unidades organizativas o personas que funcionan con una cultura propia.

Al establecer los principios fundamentales de la escuela no se puede dejar de considerar el movimiento de escuelas eficaces y el movimiento de mejora escolar. El movimiento de escuelas eficaces pretende encontrar indicadores medibles y observables de la eficacia de la escuela, como por ejemplo el rendimiento escolar de los alumnos, los índices de fracaso, etc., contrastadas con variables socioeconómicas, culturales, etc., que afectan los resultados escolares de los alumnos. Esta investigación sobre escuelas eficaces asume los principios del paradigma proceso-producto y, por tanto, emplea instrumentos de medida estandarizados, muestras representativas y análisis estadísticos y correlacionales (Clark, Lotto y Astuto, 1984; Hopkins, 1990)

Austin y Reynolds (1990) y Coleman y Collinge (1991), estudiando las características que definen a las escuelas eficaces, indican una serie de condiciones para que una escuela consiga de una manera significativa el logro de altos niveles de rendimiento escolar en sus alumnos. Estas condiciones no actúan de forma separada, sino que son consideradas globalmente creando una "cultura escolar" que es compartida por la comunidad escolar:

- Actuación autónoma en la gestión organizativa e instructiva del centro: Las escuelas actúan con un gran margen de control y autonomía, dando lugar a que los profesores del centro sean los verdaderos artífices de la planificación y elaboración del curriculum.
- Promoción de liderazgo instructivo: el director del centro asume la figura de líder instructivo, centrando su atención sobre los aspectos instructivos y de desarrollo e innovación curricular.
- Ambiente ordenado y disciplinado: existe un clima escolar ordenado de confianza, respeto y apoyo, donde existen unas normas y comportamientos definidos que son compartidos por todos los miembros de la comunidad escolar.
- Estabilidad de la plantilla del profesorado: El grado de estabilidad de la plantilla de profesores influye en el ambiente de trabajo cooperativo entre los profesores y en la posibilidad de buscar una línea de trabajo compartida por los miembros de la institución que podrán continuarla a lo largo del tiempo.
- Relaciones de colegialidad entre el profesorado: esta plantilla estable funciona de manera colaborativa estableciendo un sentimiento de trabajo compartido para el logro de metas comunes.
- Desarrollo continuo del profesorado: los profesores están abiertos a mejorar e innovar la práctica de la enseñanza que imparten, adoptando una actitud abierta hacia el aprendizaje constante.
- Control y seguimiento del progreso académico de los alumnos del centro: se promueven métodos sistemáticos de control y seguimiento del progreso académico de los alumnos. Ello permite ajustar el trabajo instructivo y pedagógico del centro a las necesidades y demandas que se van apreciando durante el proceso de seguimiento y control.
- Reconocimiento del éxito académico: las escuelas eficaces suelen recompensar públicamente los esfuerzos y logros académicos de los estudiantes.
- Colaboración de la familia: Existe un interés compartido por los profesores y por la familia en el progreso académico de los alumnos. El trabajo de los profesores es apoyado

plenamente por la familia, que reconoce y valora el trabajo desarrollado por los profesores.

Una de las características más destacadas de la investigación de las escuelas eficaces es la identificación del contexto escolar como el lugar más apropiado para proponer y desarrollar mejoras educativas. Se ha puesto de manifiesto que para mejorar la calidad de la educación hay que modificar la cultura y las formas de trabajo en el propio centro. Escudero (1990 y 1992a), reclama, en diferentes escritos, que el centro educativo ha de ser el eje en torno al cual se estructure cualquier propuesta de cambio. Se concibe así a la escuela como "unidad básica de cambio", debido a que se considera que cada escuela es única en su sistema organizativo y cultural que la hace distinta de las otras. Si se concibe el cambio educativo como un proceso de mejora de las condiciones organizativas y de aprendizaje de la escuela, al considerarse cada escuela como particular y con características propias, hace que deba ser entendida como un elemento único para producir el cambio y la mejora de la calidad de la educación. Por tanto, ya no se concibe la reforma de la enseñanza como algo unificado que debe ser puesto en práctica siguiendo un estricto orden y control del proceso, sino que ahora se da iniciativa a la escuela, para que ella, de forma autónoma, ajuste los cambios a las características particulares que la definen y la hacen distinta de las demás escuelas (Escudero, 1990, 1992a).

Holly (1991), destaca la idea de que la escuela puede por sí misma generar, desarrollar y poner en práctica innovaciones, pues el centro posee una capacidad para mejorarse sin necesidad de ayudas externas. Así, la idea de la "escuela como unidad básica de cambio", queda conectada con la búsqueda de la descentralización y la autonomía de la escuela para poder actuar libremente (Siskin, 1994). La escuela se concibe ahora como una entidad autónoma capaz de generar y llevar a cabo procesos de cambio. Por tanto, es necesario profundizar en el estudio de su dimensión organizativa y cultural para encontrar los recursos y elementos que utiliza para innovar y resolver los problemas con éxito (Fullan, 1996). El profundizar en la dimensión cultural de la escuela, permitirá explicar los procesos y relaciones necesarias para producir un proceso de mejora escolar, ya que aunque un proceso de cambio lleva implícitos un serie de pasos y procesos que se suceden en una serie de fases, cada centro, debido a sus características particulares hará que se lleva a cabo el cambio de una forma particular e idiosincrásica.

Miles y Ekholm (1985:48), definen la mejora escolar como "un esfuerzo sistemático y sostenido, orientado a cambiar las condiciones del aprendizaje y otras relativas a las condiciones internas en una o más escuelas, con el propósito último de lograr más eficazmente las metas educativas". El proceso de mejora de la escuela requiere un esfuerzo sistemático y constante, ya que el mecanismo educativo real no es un evento en concreto sino un proceso continuo (Fullan, 1996; Hall, 1992). Por tanto, es necesario cuando hablemos de mejora escolar mantener una perspectiva a largo plazo: un proceso planeado y gestionado concienzudamente que ocurre a lo largo de un extenso período de tiempo. Hall (1992), habla de un mínimo de cinco a ocho años para cambios a gran escala o innovaciones complejas.

Algunas veces los intentos de innovación y mejora pueden ser generados desde una visión individual y estar poco articulados con un intento colectivo de mejora donde participe todo el profesorado de un centro. Estos proyectos generados de forma externa e individual, dan lugar a que sean aceptados por los miembros de la institución escolar como algo poco relevante y significativo para el profesorado. Esto hace que los proyectos de mejora no tengan una repercusión directa en los procesos de desarrollo profesional del profesor y los procesos reales de mejora de la escuela, provocando una cierta frustración en el grupo de profesores implicados en el proyecto (Escudero, 1986).

Hay que considerar además, que el esfuerzo de mejora de la escuela sólo es tal si está dirigido a la consecución eficaz de los objetivos educativos. Pero para lograr los objetivos, no se deben trabajar esfuerzos individuales introduciéndose en una dinámica de reflexión individual, sino que se debe trabajar un proceso único de búsqueda de soluciones comunes para producir el cambio y la mejora de la escuela. Escudero (1990), pone de manifiesto que intentar cambiar las condiciones de aprendizaje de un aula específica es un esfuerzo en vano, cuando no se tiene como propósito cambiar también las condiciones de aprendizaje de la escuela como organización en un trabajo colaborativo en el que participan todos los profesores del centro (Hopkins, 1990; Molina, 1995).

Es por esto por lo que el concepto de mejora escolar lleva implícito un análisis profundo de la dimensión organizativa de la escuela. Por tanto, para hablar de mejora escolar, se debe exceder la perspectiva del contexto del aula y alcanzar una perspectiva del centro como un conjunto que funciona a nivel organizativo (Nieto Cano, 1993: a) La organización del centro: estructura, departamentos, división de tareas, procesos de toma de decisiones, etc.; b) la plantilla del profesorado: selección y adjudicación de plazas, movilidad; c) desarrollo profesional del profesorado: evolución de su carrera, incentivos, formación en ejercicio; d) métodos para apoyo al profesorado: supervisión, coaching, evaluación; e) financiación: asignación, prioridades presupuestarias; f) infraestructura: construcciones, equipamiento, materiales; g) utilización del tiempo: horarios docentes, períodos libres; h) satisfacción de los motivos individuales: si el personal escolar puede expresar y satisfacer sus motivos en el trabajo será más probable que sean más productivos. El conjunto integrado de todas estas condiciones repercute finalmente en los resultados del aprendizaje del centro en beneficio de los alumnos.

## 6.2 El papel del profesor dentro de los procesos de cambio y mejora de la escuela.

El papel del profesor dentro de la escuela es ampliamente reconocido como un elemento de regeneración y cambio social (Fernández Enguita, 1992), o como agente de transmisión de una serie de valores sociales y actitudes compartidas (Fernández Enguita, 1990), o de compensación de desigualdades económicas, físicas, psicológicas de raza o género (Pérez Gómez, 1992, 1995). Sin embargo, aunque es esencial considerar el papel del profesor como agente de transmisión de una serie de valores y actitudes y ser agente de cambio social, a partir del estudio realizado sobre las tendencias actuales de investigación sobre la escuela encontramos el papel del profesor en cuestiones más básicas o centrales para producir un cambio y mejora de la calidad educativa. Desde la visión de las escuelas eficaces, desde la idea de la escuela como unidad básica de cambio y el movimiento de desarrollo organizativo de la escuela, se destaca la necesidad de que el profesor participe activamente en producir el cambio estructural y organizativo en la escuela, que lleva finalmente a mejorar la calidad educativa del centro.

Las relaciones entre la organización escolar y la formación del profesorado se han estrechado al punto que las nuevas orientaciones en el perfeccionamiento del profesorado se hace en la escuela y algunas estrategias formativas, como la supervisión clínica o el "coaching" se deben hacer en el aula (De Vicente, 1990). Por lo tanto la escuela queda concebida como espacio donde el profesor se desarrolla profesionalmente a la vez que ello permite el desarrollo de la organización, e indudablemente la mejora de la calidad de la educación (McLaughling, 1994). Como señala Marcelo (1994), las diferentes concepciones sobre la escuela como organización y como centro de trabajo del profesor, han contribuido

de forma clara a la configuración y estructura de los programas de desarrollo profesional de los profesores.

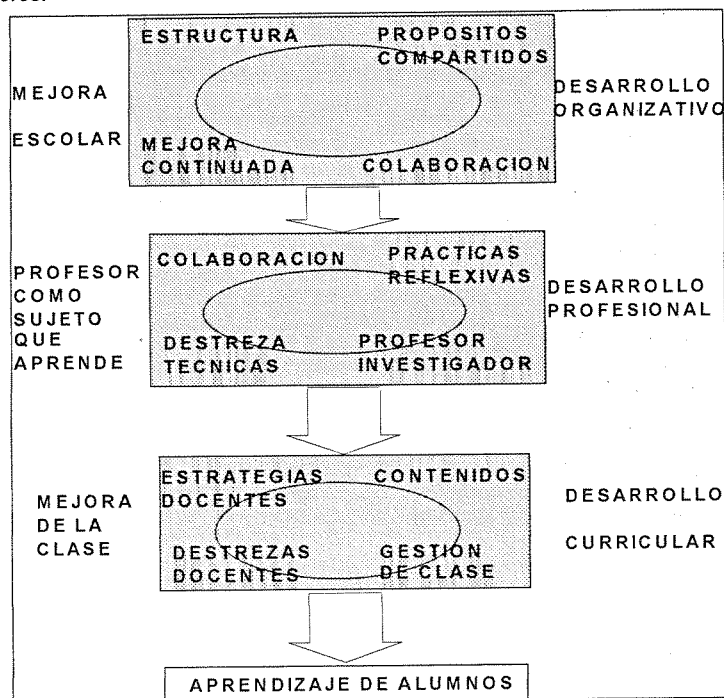


Figura Nº 5: El papel central del profesor como sujeto que aprende en una escuela con autonomía (Oldroyd y Hall, 1991).

Los trabajos realizados en España sobre el Desarrollo Basado en la Escuela, están suponiendo una contribución importante para identificar el papel del profesor en los proyectos de mejora y cambio escolar, desde esta perspectiva que entiende la escuela como entorno cultural para el desarrollo curricular, desarrollo organizativo y desarrollo profesional (Lorenzo, 1994). Estos trabajos están mostrando la importancia que tienen atender a la cultura escolar creada por los profesores de un centro como elemento decisivo para aceptar e implicarse en los procesos de transformación de la institución escolar (Bolívar, 1996).

Los fenómenos de cambio y de desarrollo profesional tienen su marco adecuado en la comunidad misma que es la escuela. La formación del profesorado es una realidad que hay que enmarcar en los contextos reales, mediante planes de formación compartidos en un clima de colaboración (Oldroyd y Hall, 1991). Lorenzo (1994), Ferreres y Molina (1995) y Molina (1995), hablan de la utilización de un paradigma colaborativo que conlleva una manera diferente de concebir el currículo, la organización de la escuela, la innovación y la formación del profesorado. Basándose en este paradigma colaborativo, se asumen unos valores de solidaridad, de coordinación y colaboración, de investigación compartida para la

reconstrucción social y cultural de la escuela para su emancipación, más que una innovación configurada bajo el dominio de lo técnico o instrumental (Zuber-Skerrit, 1996). Saxl, Miles y Lieberma (1989), caracterizan los centros concebidos como culturas colaborativas con los siguientes elementos: 1) poseen un sentido comunitario del trabajo académico y de las relaciones; 2) el profesor es un ser autónomo agente de cambio; 3) la toma de decisiones se caracteriza por ser colegiada y fruto del diálogo.

El cambio centrado en la escuela es así considerado un proceso ordenado de desarrollo de toda la comunidad. González (1993), habla de que la innovación es un proceso y no un acontecimiento puntual durante el cual la escuela y todos los miembros adquieren nuevos modelos de actuar y pensar. Por lo tanto, esto lleva implícito un compromiso ideológico y cultural. Para Escudero (1992a), la innovación centrada en el centro escolar supone un compromiso de todo el grupo de profesores para la mejora de la educación. Louis (1992), habla de generar y articular claramente un proyecto escrito donde se establezcan necesidades, se desarrolle un plan y se construya un compromiso que finalmente llegue a un proceso de institucionalización e implantación para conseguir crear un cambio eficaz y un cambio que persista en el tiempo.

Finalmente destacar como señala Marcelo (1994), en su proyecto "Formación del profesorado para el cambio educativo", que los procesos de formación y de innovación y cambio están estrechamente unidos. Según Lorenzo (1994), la formación del profesorado y a innovación son dos procesos de desarrollo de la calidad de la enseñanza que se interrelacionan, influyéndose mutuamente y ambos encuentran en la escuela, como ecosistema, su mejor marco y contenido. El profesorado que está inmerso en un proceso de formación y desarrollo profesional auténtico, esta mejorando e innovando su actividad, por tanto sumirse en un proceso de innovación es la vía más idónea, y tal vez la mejor para producir una formación permanente. Por consiguiente, como señala Escudero (1992a), cuando se habla de formación orientada al cambio, estamos pensando en una formación que, lejos de ser un mero recurso para la ejecución de una reforma o proyecto puntual, represente un espacio y un conjunto de procesos que permitan a los profesores reconstruir sus esquemas de pensamiento y acción. En definitiva, hablar de formación para el cambio significa pensar en un tipo de formación que capacite a los profesores para cambiar, para reconstruir su práctica y para ser competentes en aquellas capacidades y disposiciones que les permitan ser agentes de cambio, y evitar convertirlos en fieles ejecutores que llevan a la práctica ideas y proyectos diseñados por otros.

## 7. 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 el currículum, la enseñanza y la escuela, lleva a plantear y 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 la verdadera base de construcción de conocimiento profesional.



Figura Nº 6: Esquema representativo del proceso de construcción del conocimiento profesional (Medina, 1995:132).

Este proyecto, 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 proyecto 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, la reflexión y la colaboración. Finalmente, el proyecto también proporciona distintas estrategias formativas basadas fundamentalmente en los procedimientos de investigación y reflexión, considerando los límites reales que impiden el desarrollo de estas propuestas formativas.

Las estrategias reflexivas, el tipo de contenido, los procesos cognitivos y estructuras básicas de funcionamiento, etc., que quedan expresadas en este Proyecto, son algunos de los aspectos que deberán ser analizados o discutidos con detenimiento si alguna institución dedicada a la formación inicial 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).

Tomando como referencia las ideas desarrolladas a lo largo de este capítulo, considero tres metáforas esenciales para poder conceptualizar al profesor como un agente de innovación, de cambio y generador de conocimiento para la enseñanza. Las metáforas utilizadas son las de un profesor como un profesional reflexivo, investigador y colaborador. El profesor, a través de procesos de investigación, en los que se trabaja la reflexión y la colaboración, construye su conocimiento práctico personal acerca de la enseñanza, el currículum y la escuela, fundamentos básicos para la resolución de el problema complejo que significa la enseñanza y para llevar al cabo un proceso constante de mejora y de innovación sobre su práctica, que implica una mejora de la organización y de la calidad educativa de la escuela.

## 7.1 El profesor investigador.

La metáfora del profesor como investigador tiene sus raíces en el movimiento de investigación acción (Gimeno, 1983). El profesor se concibe como una persona capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, identificando y diagnosticando problemas de su práctica, y realizando una reflexión sobre la acción (Schön, 1983, 1987)

El profesor reflexiona sobre su práctica identificando problemas, elaborando planes, e interviniendo para mejorar la situación problemática (Moral, 1992), convirtiéndose en investigador de su propia práctica. En este sentido la investigación del profesor se considera un elemento esencial para resolver los problemas prácticos y mejorar la enseñanza, no sólo para describir y comprender su funcionamiento (Escudero, 1986; Zuber-Skerritt, 1996). Con ello, se da una importancia decisiva a la aproximación que prepara a los profesores en el desarrollo del conocimiento, habilidad y disposición para investigar y reflexionar acerca de la enseñanza y el contexto social donde tiene lugar (Beyer, 1991).

En consecuencia, términos tales como "investigación-acción", "enseñanza reflexiva", "reflexión en la acción", "el profesor como investigador", y "la educación basada en la indagación y la investigación", comienzan a estar presentes en los planteamientos actuales de formación del profesorado de todo el mundo (Zeichner y Tabachink, 1991).



Figura N° 7: Generación del conocimiento del profesor a partir de la reflexión, la investigación y la colaboración (De Vicente, 1996).

### 7.2 El profesor reflexivo.

La enseñanza reflexiva se refiere al proceso de análisis crítico que el profesor desarrolla mediante habilidades de razonamiento, juicios de valor, y una serie de actitudes determinadas, que producen una mejora de la calidad educativa (Villar, 1995; Moral, 1997). Para Calderhead y Shorrock (1997), la reflexión es el corazón de la buena enseñanza, así la reflexión es lo que dispone al profesor a actuar con una intencionalidad, es lo que hace que la enseñanza sea una tarea intelectual más que una tarea rutinaria. Por tanto la reflexión se considera como la meta central para preparar a los profesores.

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).

### 7.3 El profesor colaborador.

Desde siempre ha existido una tendencia a estudiar el pensamiento del profesor desde una aproximación individual. Ahora se intenta considerar una aproximación colaborativa, pues se comprueba como el pensamiento se construye a partir de una actividad práctica y colectiva, por lo tanto es esencialmente un proceso interactivo, dialógico y argumentativo (Engeström, 1994; Comeaux, 1991).

La investigación realizada sobre el pensamiento del profesor en los años recientes (Calderhead, 1988; Elbaz, 1990), presenta una diversificación de enfoques para explicar el pensamiento del profesor, pero todos tienen como característica común el considerar el pensamiento del profesor como algo que se crea y desarrolla de una forma individual. La idea del profesor como un pensador colaborativo está ausente de la mayoría de este tipo de investigaciones. Una posible explicación podría ser la imagen tradicional, y generalmente aceptada, del profesor como un práctico individual y autónomo que actúa en su clase de una forma aislada (Hargreaves, 1993). Obviamente esta visión individualista ha sido la predominante en la psicología y en la ciencia cognitiva desde hace mucho tiempo. La investigación sobre el pensamiento del profesor no es una excepción. La individualidad del pensamiento se manifiesta por una tendencia común a ver el pensamiento como un proceso interno y privado.

Desde la perspectiva que considera el pensamiento como una construcción colectiva, el proceso de conocimiento es visto como algo más que un proceso autónomo, ya que está socialmente organizado y encajado dentro de una actividad histórica (Engeström, 1994). Hoy se habla de cognición compartida más que de una cognición individual (Salomon, 1995). Cuando el pensamiento es definido como un fenómeno individual, se accede a éste sólo de una forma indirecta. Cuando el pensamiento es considerado dentro de una actividad práctica y colaborativa, toma una forma accesible a través de la conversación, el gesto, o algún instrumento mediacional accesible.

Para Hargreaves (1994, 1996), estos planteamientos son la base de la emergencia de nuevas formas de organizar el trabajo de la enseñanza, tales como los equipos de profesores, lo cual significa un cambio radical en la forma en que se concibe la naturaleza del pensamiento del profesor.

### BIBLIOGRAFÍA.

- Alexander, P.A., Schallert, D.L y Hare, V.C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, L., Everston, C. and Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.



## Fundamentación

Apple, M. (1993). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.

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.

Austin, G. y Reynolds, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: An international survey. *School Organisation*, 10 (2-3), 167-178.

B.O.E. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (B.O.E., 3 Octubre) (LOGSE).

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) (LOPEG).

B.O.J.A. (1992). *Decretos 105-6-7/ 1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria, a la Educación Secundaria Obligatoria y a la Educación Infantil en Andalucía* (B.O.J.A., 20 de junio).

B.O.J.A. (1992a). *Orden de 4 de noviembre de 1992, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares en educación primaria así como la secuenciación de contenidos y distribución horaria* (Boja 12 de diciembre de 1992)

B.O.J.A. (1993). *Orden de 16 de marzo de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares en educación infantil, así como la secuenciación de contenidos* (Boja 6 de mayo 1993).

B.O.J.A. (1993a). *Orden de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares en educación secundaria obligatoria, así como la secuenciación de contenidos y distribución horaria de las materias optativas* (Boja 7 de diciembre 1993).

Ball, S.J. (1990). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

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.

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.

Bell, K.E., Young, R., Salzberg, C.L. y West, R.P. (1991). High school driver education using peer tutors, direct instruction, and precision teaching. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 24 (1), 45-51.

Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter*. New York: SUNY Press.

Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

Bereiter, C., y Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2 (2), 131-156.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17 (2), 10-19.

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.

Berliner, D., y Carter, K. (1986). Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. Paper presented at the meetings of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Leuven, Belgium.

Beyer, L.E. (1991). Teacher education, reflective inquiry and moral action. En R. Tabachnick y K.M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 113-130.

Blanco, N. (1996). Dilemas del presente, retos para el futuro. (prólogo a la edición española). En A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 11-17.

Bolívar Botía, A. (1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 131-151.

Bolívar, A. (1995). La doble cara de la descentralización y la autonomía. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-6.

Bolívar, A. (1995a). El conocimiento de la enseñanza. *Epistemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.

Bolívar, A. (1996a). 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. Minguez, 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.

Bolívar, A. y Escudero, J.M. (1994). Inovacao e formacao centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En A. Amiguiño y R. Canario (Coord.), *Escolas e mundanca: O papel dos centros de formacao*. Lisboa: Educa, 97-115.

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.

- Burns, R.B. (1995). Paradigms of research on teaching. En L. W. Anderson (Ed). **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 91-96.
- 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). **Understandign teacher education**. London: The Falmer Press.
- Capitán, A. (1979). **Teoría de la educación**. Zaragoza: Luis Vives.
- 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.
- 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.
- 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 Adminsitration Quartely**, 20 (3), 41-68.
- Clark, C. M. (1978). **Choice of a model for research on teacher thinking**. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Toronto.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). **Inside, Outside. Teachers research and knowledge**. New York: Teachers College Press.
- Coleman, P. y Collinge, J. (1991). In the web: internal and external influences affecting school improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, 2 (4), 262-285.
- Coll, C. (1987). **Psicología y curriculum**. Barcelona: Laia.
- Comeaux, M. (1991). But is it teaching?. The use of collaborative learning in teacher education. En R. Tabachnick y K.M. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London: The Falmer Press, 151-166.
- Contreras, J. (1997). **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: early lessons, cahllenge, 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. Rehage (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 Corte, E. (1985). **Research on learning and instruction from an european perspective**. Paper presented at the meeting on Cognitive Psychology and Instruction, Madrid.
- De Groot, A. (1966). Perception and memory versus thought: Some old ideas and recent findings. En B. Kleinmuntz (Ed.), **Problem solving: Research, method, and theory**. New York: Wiley.
- De la Torre, S. (1993). **Didáctica y curriculum . Bases y componentes del proceso formativo**. Madrid: Dykinson.
- De la Torre, S. (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. **Educación**, 19, 7-18.
- De Pablos, J. (1994). Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa. En J.M. Sancho (Coord.), **Para una tecnología educativa**. Barcelona: Horsori, 39-60.
- De Pablos, J. (1995). Reflexionando sobre la tecnología educativa. En J. De Pablos (Coord.), **La tecnología educativa en España**, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 19-29.
- De Vicente, P.S. (1990). Estrategias de formación del profesorado. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.), **Didáctica-adaptación. El curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación**. Madrid: UNED, 527-566.
- De Vicente, P.S. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional. En **Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida**. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía, Tomo II, 537-574.
- De Vicente, P.S. (1993). **La formación de profesores y su enseñanza**. Granada: Adhara Ediciones y FORCE.
- 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.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. **Review of Research in**

*Education*, 5, 163-198.

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.

Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. En P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, 486-515.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., y Herrmann, B. A., (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher*, 41, 8, 762-767.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., Meloth, M. S., Vavrus, C. B., Putnam J., y Wesselman, R. (1985). *The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and students awareness and achievement: A study of reading teacher effects*. Michigan: Institute of Research on Teaching.

Duffy, G. G., y Roehler, L. R. (1987a). Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. *The Reading Teacher*, 40 6, 514-520.

Duffy, G. G., y Roehler, L. R. (1987b). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40 (4), 414-418.

Eisner, E.W. (1993). Forms of understanding the future of educational research. *Educational Researcher*, 22, (7), 5-11.

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.

Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.

Elmore, R.E. (1995). Teaching, learning, and school organization: principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31 (3), 355-374.

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.

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 Muñoz, J.M. (1980). La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: SEP, 207-235.

Escudero, J.M. (1986). Innovación e investigación educativa. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 87-119.

Escudero, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Departamento de Didáctica y O. Escolar, 189-121.

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.

Escudero Muñoz, J.M. (1992a). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J.M. Escudero y J. López (Eds.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 19-70

Fernández Engueta, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

Fernández Engueta, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Madrid: Paidós.

Ferrández, A. (1981). *La didáctica: ciencia normativa. Las ciencias de la educación a examen*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 65-83.

Ferrández, A. (1990). Bases y fundamentos del currículum. En A. Medina y M.L. Sevillano (Eds.), *Didáctica*. Madrid: UNED, 223-266.

Ferreres, V. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. PPU. Barcelona.

Forquin, J.C. (1992). La justificación del currículum y la cuestión del relativismo. *Revista de Educación*, 297, 201-226.

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.

Fullan, M.G. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. En R.F. Elmore y S.H. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum*. Alexandria: ASCD.

Fullan, M.G. (1996). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Gadamer, H-G. (1975). *Truth and method*. London: Sheed and Ward.

Gage, N.L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

Gairín Sallán, J. (1988-89). El objeto de la organización escolar. *Educar*, 14-15, 167-187.

Gairín Sallán, J. (1989). La estructura organizativa en los centros educativos. En Q. Martín-Moreno (Coord.), *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, 133-168.

Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P. (1996). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Praxis.

García Hoz, V. (1981). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

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. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum 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.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González González, M. T. (1986-7). El papel del profesor en los procesos de cambio educativo. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 45, 9-29.
- González González, M.T. (1990). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. *En Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, 27-46.
- González González, M.T. (1992). Centros escolares y cambio educativo. En J.M. Escudero y J. López (Eds.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 71-95
- González González, M.T. (1993). La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo y O. Sáenz (Dtores.). *Organización escolar*. Alcoy: Marfil.
- González González, M.T. y Escudero Muñoz, J.M. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- González Soto, A. P. (Coord.) (1989). *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: UNED.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3 (1), 5-39.
- Greeno, J. G. (1978). A study of problem solving. En Robert Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Hall, G.E. (1992). The local educational change process and policy implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (8), 877-904.
- Hameyer, U. (1989). Transferability of scholl 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.
- Hartley, D. (1993). Confusion in teacher education: a postmodern condition?. *Journal of Education for Teaching, Intenational analysies in teacher education*, 83-93.
- Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The developoment of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Holly, P. (1991). Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. *En Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Sector y Orientaciones en Centros de Madrid*. Madrid: MEC, Consejería de Educación, 11-22.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Proyect (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Oragnisation*, 10 (2-3), 179-194.
- 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, collegages, and contexts*. New York: Teachers College press. 11-51.
- Jackson, Ph. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MccMillan Publishing Company, 3-40.
- Jacobs, J. E., y Paris, S. G. (1986). *Promoting comprehension monitoring with metacognitive instuction*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- 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, J.M. y Layng, T.V.J. (1992). Breaking the structuralist barrier. *American Psychology*, 47, 1475-1490.
- 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.
- 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.
- 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.

- Kron, F.W. (1996). European concepts in teacher education. *Teaching and teacher education*, 12 (2), 223-227.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Langer, J. A., y Applebee, A. N. (1987). Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. *Review of Research in Education*, 13, 171-194.
- 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.
- 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.
- Leinhardt, G. (1983). *Overview of a program of research on teachers' and students' routines, thoughts, and execution of plans*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Montreal.
- Leinhardt G. (1986). *Math lessons: A contrast of novice and expert competence*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, California.
- Leinhardt, G. (1989). *Math lessons: A contrast of novice and expert competence*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (1), 52-75.
- 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.
- León Guerrero, M.J. (1996). *Educación especial para psicopedagogos*. Granada: FORCE.
- Lichtenstein, M., McLughlin, W. y Knudsen, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. En A. Lieberman y K.J. Rehgage (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, 1-18.
- Little, J.W. (1992). Opening the black box of professional community. En A. Lieberman y K.J. Rehgage (Eds.). *The changing context of teaching*. Chicago: NSSE, 157-179.
- Lotto, L. (1990). Thinking and theorizing about organizations and educational administration. En *Advances in Educational Administration*. Vo. 1, Part A: Perspectives on Educational Reform, Greenwich, JAI Press, 27-71.
- 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. Rehgage (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 Miles, M. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. Chicago: Teacher College Press.
- 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.
- LLinares Ciscar, S. (1989). *Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza en estudiantes para profesores de primaria: Dos estudios de caso*. Tesis Doctoral inédita. Sevilla.
- M.E.C. (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mager, R.F. (1990). *Preparing instructional objectives*. London: Kogan Page.
- 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 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.
- 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 López, J. (Eds.). *Los desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo, 219- 262.
- Marland, P. (1985). *Models of teachers' interactive thinking*. Townsville, Australia: School of Education.
- Marland, P. (1995). Implicit theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 131-136.
- Martin-Kniep, G. and Uhrmacher, B. (1992). Teachers as curriculum developers. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (3), 261-271.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1989). El Centro Educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo. En Q. Martín-Moreno Cerrillo (Coord.) *Organizaciones educativas*, Madrid: UNED, 23-61.
- McCutcheon, G. y Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice*,

XXIX (3), 144-151.

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.

Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2), 143-159.

Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

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.

Miller, G. A., Galanter, E., y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Molina, E. (1995). *La cultura de colaboración en el centro educativo*. Granada: FORCE.

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). 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.

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. Rehege (Eds.), *The changing contexts of teaching*. Chicago: University of Chicago Press, 59-79

Newell, A., Shaw, J. C., y Simon, H. A. (1964). The processes of creative thinking. En H. E. Gruber, G. Terrell, y M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*, V. 3. New York: Atherton Press.

Nieto Cano, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudios de caso*. Murcia: Tesis Doctoral.

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.

Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). *Managing professional development*. London: Paul Chapman.

Palinscar, A. S., y Ransom, K. (1988). From the mystery spot to the thoughtful spot: The instruction of metacognitive strategies. *The Reading Teacher*, 41 (8), 784-789.

Paris, S. G., Wixson, K. K., y Palinscar, A. S. (1987). Instructional approaches to reading comprehension. *Review of Research in Education*, 13, 91-128.

Pearson, P. D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 38 (8), 724-783.

Pearson, P. D., y Galloway, M. G. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 317-344.

Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 95-138.

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). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-10

Pérez Gómez, A. (1988a). 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.

## Fundamentación

Perry, W.G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. En A. Chiekering (Ed.), *The modern american college*. San Francisco: Jossey Bass, 76-116.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

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.

Putnam, R. T., y Leinhardt, G. (1986). *Curriculum scripts and the adjustment of content in mathematics lessons*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, California.

Quillian, M. R. (1968). Semantic memory. En M. L. Minsky (Ed.), *Semantic information processing*, Cambridge, MA: MIT Press.

Raphael, T. E. (1984). Teaching learners about sources of information for answering questions. *Journal of Reading*, 27, 303-311.

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.

Rowan, B. (1990). Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools. En C. Cazden (Ed.). *Review of Research in Education*, 16, Contet of A.E.R.A., 353-392.

Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en la escuela. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona: Aljibe, 385-393.

Rumelhardt, D. E., Lindsay, P. H., Norman, D. A. (1972). A process model for long-term memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization and memory*, New York: Academic Press.

Sacristan Lucas, A. (1987). *Curriculum oculto y discurso ideológico*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la OEI.

Sacristán Lucas, A. (1991). El curriculum oculto en los textos escolares: Una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 296, 245-259.

Salazar González, J. (1991). Concepciones epistemológicas en investigación curricular. *Investigación en la Escuela*, 13, 22-28.

Salinas Fernández, B. (1995). Límites del discurso didáctico actual. En Congreso Internacional de Didáctica: "Volver a Pensar la Educación". Madrid: Morata, 45-60.

Salomon, G. (1995). *Distributed cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press.

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.

Santos Guerra, M.A. (1992). Cultura y poder en la organización escolar. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*, Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, 159-189.

Saxl, E.R., Miles, M.B. y Lieberman, A. (1989). *Assisting change in education. A training program for school improvement facilitator*. Alexandria: ASCD.

Scott, D. y Usher, R. (1996). *Understanding educational research*. London: Routledge.

Schank, R. C., y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Schank, R. C., y Avelson, R. P. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós.

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.

Schunk, D. H. (1986). *Self-Regulation through overt verbalization during cognitive skill learning*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill?. *The Journal of Teacher Education*, 14, 144-151.

Shavelson, R., y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

Shuell, T. J. (1988). *Teaching and learning as problem solving*. Paper presented at the meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

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.

Silberman, C. (1970). *Crisis in the classroom*. New York: Random House.

Siskin, L.S. (1994). Is the school the unit of change?. Internal an external context of restructuring. En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teacher College Press, 121-141.

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.

Snyder, J., Bolin, F. and Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 402-435.

Sprinthall, N.A. (1995). Cognitive developmental theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 101-106.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.

Sternberg, R. J., y Davidson, J. E. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, 18 (1), 51-57.

Stoddart, T. y Floden, R. (1996). Traditional and alternate route 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: Teachers College Press, 80-108.

Sulzer-Azaroff, B. (1995). Behavioristic theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 96-101.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alanda-Anaya.

Titone, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.

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.

Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Travers, R.M.W. (1973). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

Trillo Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

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.

Vigotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Villar, L. M. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum 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. (1990a). Paradigmas de formación del profesorado. En Medina, A. y Sevillano, M. L. (Coords.) (1990). *Didáctica-Adaptación. El curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED, 501-526.

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.

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.

Winne, P.H. (1995). Information processing theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed).

*International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 107-112.

Winne, P. H., y Marx, R. W. (1982). Students' and teachers' views of thinking processes for classroom learning. *The Elementary School Journal*, 82 (5), 493-518.

Winovskis, M.A. (1996). An analysis of the concept and uses of systemic educational change. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 53-85.

Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.

Yínger, R. J. (1986a). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Yínger, R. J. (1986b). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2 (3), 263-282.

Yínger, R. J. (1987). *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Zabalza, M. (1987). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 4-5, 109-138.

Zabalza, M. (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores. Los autoinformes. En Marcelo, C. (Ed.), *Avances en el estudio del Pensamiento de los Profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 9-41.

Zabalza, M. (1990). La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II). En A. Medina y M.L. Sevillano (Eds.). *Didáctica (Adaptación)*, Madrid: UNED, 169-220.

Zabalza, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

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.



## **CAPITULO II**

### **DESDE EL CONCEPTO DE “FORMACIÓN” HACIA EL CONCEPTO DE “FORMACIÓN PARA UNA PROFESIÓN”**

## CAPÍTULO II: DESDE EL CONCEPTO DE "FORMACIÓN" HACIA EL CONCEPTO DE "FORMACIÓN PARA UNA PROFESIÓN".

### 1. CONCEPTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ORIENTACIONES MÁS REPRESENTATIVAS PARA CONCEPTUALIZAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- 1.1 - Concepto de formación del profesorado. Hacia la búsqueda de un concepto de formación para la profesión de la enseñanza.
- 1.2 - El concepto tradicional de formación.
- 1.3 - Una nueva conceptualización de la formación del profesorado.

### 2. LA REFLEXIÓN COMO PIEZA CLAVE PARA CONCEPTUALIZAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- 2.1 - Delimitación conceptual de la reflexión.
- 2.2 - Tradiciones de enseñanza reflexiva / orientaciones de formación del profesorado.

### 3. PRINCIPIOS DE FORMACIÓN.

- 3.1 - Promoción de una toma de decisiones deliberativa.
- 3.2 - Dominio de los fundamentos básicos de la investigación.
- 3.3 - Equilibrio entre procesos, contenidos y actitudes reflexivas.
- 3.4 - Promoción de una línea constructivista.
- 3.5 - Desarrollo de habilidades en la resolución de problemas.
- 3.6 - Análisis de las teorías previas acerca de la enseñanza.
- 3.7 - Unión de la teoría y la práctica.
- 3.8 - Promoción de un pensamiento crítico.

### 4. FORMACIÓN PARA UNA PROFESIÓN.

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

### 5. CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

- 5.1. Necesidad de establecer una base de conocimiento profesional.
- 5.2 - Hacia un mapa del conocimiento profesional.
  - 5.2.1 - Conocimiento declarativo y procedimental.
  - 5.2.2 - Conocimiento práctico.
  - 5.2.3 - Conocimiento pedagógico general.
  - 5.2.4 - Conocimiento de la materia.
  - 5.2.5 - Conocimiento didáctico del contenido.
  - 5.2.6 - Conocimiento curricular.
  - 5.2.7 - Conocimiento situacional y contextual.
  - 5.2.8 - Conocimiento metacognitivo de control personal.
- 5.3 - Contextos para la utilización del conocimiento.

### 6. COMPETENCIAS PROFESIONALES.

- 6.1 - La vuelta a los modelos basados en el desarrollo de competencias.
- 6.2 - Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad.
- 6.3 - Modelos de adquisición y desarrollo de competencias.

## 1. CONCEPTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ORIENTACIONES MÁS REPRESENTATIVAS PARA CONCEPTUALIZAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

### 1.1 Concepto de formación del profesorado. Hacia la búsqueda de un concepto de formación para la profesión de la enseñanza.

Las distintas formas de analizar y estudiar la escuela, la enseñanza, el profesor, los alumnos, etc., y las distintas formas de conjugar estas variables, ha producido diversas aproximaciones para entender la formación del profesor y concebir al profesor (Zeichner, 1983). Metáforas tales como el profesor artista (Delamont, 1995), el profesor procesador de información (Clark, 1978; Marland, 1985), sujeto que toma decisiones (Shavelson y Stern, 1981; Marcelo, 1987; De Vicente, 1988), profesional que resuelve los problemas complejos de la enseñanza (Leinhardt y Greeno, 1986; Moral, 1993), investigador (Hollingsworth, 1995), son el resultado de distintas formas de aproximarse y explicar la profesión docente entremezclando distintas variables. Así, el concepto de formación del profesorado ha sido considerado desde estas perspectivas, dando lugar a numerosas concepciones sobre cual debe ser el tipo de preparación que deben recibir los profesores y cómo debe realizarse su formación: a) modelos tradicionales, fundamentados en un currículum basado en disciplinas donde no se establece una unión entre la teoría y la práctica, b) modelos basados en el desarrollo de competencias, c) modelos basados en la construcción del conocimiento, d) modelos personalista para liberar la personalidad y producir un desarrollo personal, etc.

El trabajo de Zeichner (1983), referido a los distintos modelos de formación del profesorado, es especialmente significativo, declarando la existencia de cuatro paradigmas para entender la educación del profesor: tradicional-oficio, personalista, conductista y orientado a la indagación. Los paradigmas son agrupados bajo dos dimensiones: a) cierto/problemático: la tarea del profesor se entiende como algo establecido previamente y fundamentado en teorías, o se entiende como una cuestión problemática donde no existen fórmulas o recetas, y b) recibido/reflexivo: el currículum de formación del profesorado es establecido de antemano, o por el contrario debe ser construido de forma reflexiva. Doyle (1990), utilizando el análisis de Zeichner (1983), identifica 5 grandes paradigmas: el ejecutor, el profesor junior, el personal, el innovador, y el profesional reflexivo. Estos paradigmas avanzan desde una consideración técnica del papel del profesor, hacia una consideración reflexiva y autónoma de su actuación.

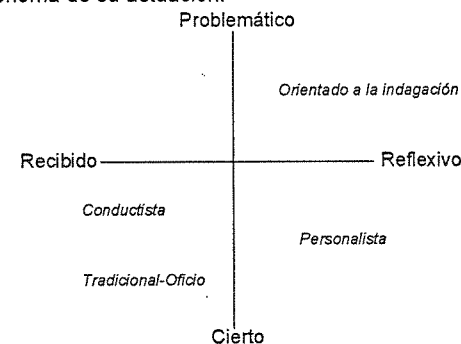


Figura Nº 8: Resumen de cuatro paradigmas de Formación del Profesorado (Zeichner, 1983).

Marcelo (1994), considera que se puede hablar de 5 orientaciones conceptuales para aproximarse a la formación del profesorado: Orientación académica, orientación tecnológica, orientación práctica, orientación personalista, y orientación social-reconstruccionista. Estas orientaciones las agrupo en dos grandes bloques, con el objeto de determinar las características esenciales que debe poseer un modelo de formación del profesorado centrado en la idea de "formación para la profesión de la enseñanza", que deje atrás las concepciones de formación tradicionales y se dirija a la formación de un profesional acorde a las necesidades de una sociedad como la actual. Las orientaciones quedan agrupadas en dos grupos, uno de ellos representa las orientaciones estáticas de formación que consideran un rol pasivo del sujeto que se forma, el otro representa las orientaciones dinámicas de formación que dan un papel activo al profesor en sus procesos de formación. Se progresa así, hacia un planteamiento de formación conectado con las demandas postmodernas (Contreras, 1997), en la línea que ya destacaba Rodríguez Diéguez (1980: 38): formación del profesorado entendida como una profesionalización para la enseñanza.

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 su 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, la cual queda fundamentada en una compleja teoría donde se debe atender al conocimiento sobre "Desarrollo Organizativo", sobre "Desarrollo e Innovación Curricular", sobre la "Enseñanza", y sobre el "Profesor y su Formación", expresada en la Figura Nº 9 (Marcelo, 1994). En esta compleja teoría, integro el papel de la "reflexión" como instrumento clave para enriquecer la fundamentación del profesorado. Así, la "reflexión" es utilizada como variable para analizar las distintas aproximaciones dedicadas a definir la formación del profesorado, buscando las características de estas aproximaciones que pueden ser destacadas como elementos diferenciadores de un nuevo planteamiento de formación del profesorado conectado con las necesidades postmodernas y desreguladoras de la práctica que hablábamos en el capítulo anterior. Paso ahora a diferenciar los dos grandes bloques de orientaciones que quedan agrupadas de la siguiente manera:

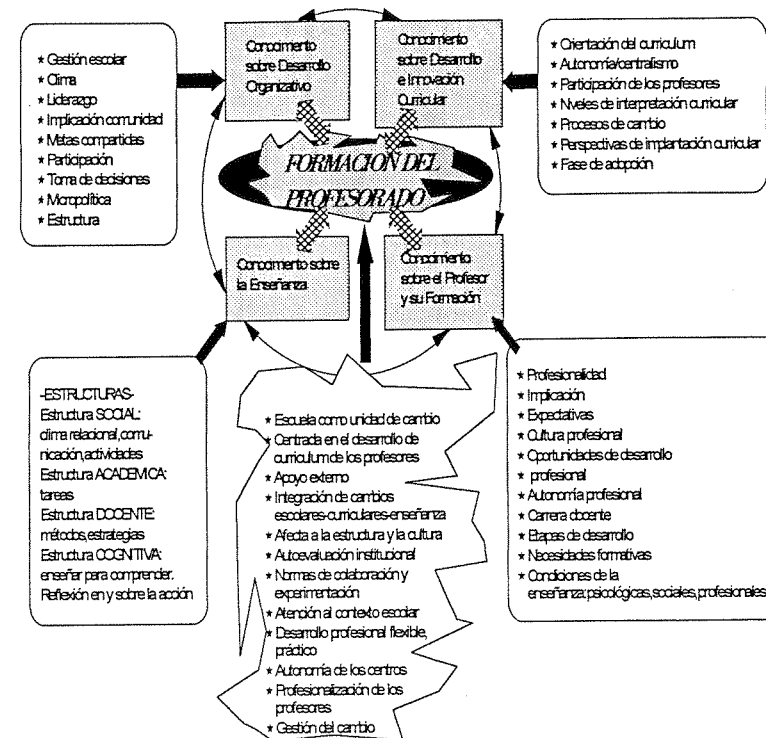


Figura Nº 9: Modelo de síntesis: Fundamentación para una teoría de la Formación del Profesorado (Marcelo, 1994:128).

- Orientación académica y tecnológica para profundizar en la concepción de una formación del profesorado basada en la tradición de la disciplina, en una aproximación racional poco flexible y en el desarrollo de competencias, desde una perspectiva exclusivamente técnica del proceso de enseñanza. El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un tipo de profesor meramente técnico.

- Orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista: Frente a las orientaciones tecnológicas agrupamos la orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista bajo un nuevo planteamiento de la 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 su actuación. 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.

## 1.2 El concepto tradicional de formación.

### - Orientación académica.

Según Marcelo (1994), la orientación académica es la que más predomina en los contextos de formación del profesorado. Desde esta orientación se considera al profesor un especialista en las distintas áreas disciplinares, siendo el dominio del contenido el objetivo fundamental de la formación del profesorado. Para Doyle (1990), desde este paradigma, el fundamento de una enseñanza efectiva descansa en el conocimiento de una serie de disciplinas que proporciona el currículum de la Universidad. La adquisición del conocimiento proporcionado en los cursos académicos es la base para aprender a enseñar. El tipo de profesional que se forma bajo esta orientación académica es un profesional dedicado a la transmisión de contenidos y a la valoración de los mismos, reduciendo la efectividad de su trabajo al dominio de una materia o contenido.

Como veremos al final de este apartado, al destacar el papel de la reflexión como elemento clave para la formación del profesorado, esta orientación gana en posibilidades una vez que se consideran los aspectos reflexivos sobre ella. Este planteamiento ya fue considerado por Pérez Gómez (1992), al plantear la posibilidad de proporcionar un nuevo matiz a esta orientación, destacando los elementos de toma de conciencia y de reflexión sobre la materia. Pérez Gómez (1992), establece dos enfoques al considerar esta orientación académica: a) el enfoque enciclopédico, en el que se destaca el conocimiento del contenido como el elemento esencial del conocimiento que debe poseer el profesor, y b) el enfoque comprensivo, que entiende al profesor como un intelectual que comprende la estructura lógica de la materia, la historia y las características epistemológicas de la materia, además de conocer los procedimientos acerca de cómo enseñar esa materia.

### - Orientación tecnológica.

Desde esta orientación tecnológica el profesor es entendido como un técnico que aplica el conocimiento científico producido por otros, transformado en reglas de actuación para actuar de una forma eficaz (Pérez Gómez, 1992). Por tanto, aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación (Feiman-Nemser, 1990), o como Villar (1986) las define, como comportamientos docentes observables. Esta orientación tecnológica, enfatiza la imagen del profesor como un profesional racional y autónomo. La buena práctica de la enseñanza se deriva de una comprensión teórica de los valores y principios educativos, por tanto, la buena práctica consiste en una consciente aplicación de la teoría y de los principios derivados de ella.

Dentro de esta línea tecnológica podemos considerar la visión particular de Elliot (1993b), que actualmente considera la formación del profesorado bajo la teoría de "mercado social", y como un sistema de "producción/ consumo". El principio básico que fundamenta la teoría de "mercado social" es el conductismo, de donde surge la idea de que el entrenamiento y la formación debe ser puramente técnica e instrumental. La introducción de un estímulo es justificada sólo si es una condición necesaria para generar un resultado conductual deseado. Desde esta perspectiva de "mercado social" la fase de entrenamiento inicial, es esencial para adquirir las habilidades conductuales básicas que permitirán actuar

de forma correcta después del entrenamiento. Esta teoría de "mercado social" está en estrecha relación con el paradigma del "ejecutor" destacado por Doyle (1990), el cual considera que el profesor ideal es aquel que puede eficientemente llevar a cabo las tareas de la escuela, alcanzar los objetivos propuestos, seguir e imponer las reglas, mantener el orden en la clase, y llevar a cabo las formas estandarizadas de instrucción.

La orientación tecnológica ha derivado en programas de formación del profesorado para el desarrollo de competencias, basados en la suposición de que existen una serie de conductas que te permiten alcanzar una serie de resultados efectivos. Un ejemplo típico de este tipo de paradigma es el llamado "instrucción directa". Este tipo de instrucción se compone 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 la conducta con el logro de los estudiantes en tests estandarizados, bajo un modelo de investigación proceso-producto. Villar (1980) y Marcelo (1981), han trabajado elaborando programas de desarrollo de competencias planteando modelos de entrenamiento en términos de conducta observables. El programa es individualizado de forma que puede ser adaptado a los distintos ritmos individuales.

Las críticas a esta aproximación conceptual para entender la formación del profesorado, 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 cuál es esta competencia para la enseñanza, no se podrá enseñar, medir o verificar (Richardson, 1990). 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 deberá 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). A partir de las críticas realizadas a este modelo de formación, se obtuvo un modelo basado en la imagen de que el profesor es un tomador de decisiones y un procesador de información, y no un mero ejecutor de tareas fundamentadas exclusivamente en el desarrollo de habilidades y competencias (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 inicial de profesores (De Vicente, Moral y Pérez, 1993).

Marcelo (1994), comenta que, independientemente de las críticas realizadas a los programas CBTE, estos programas han representado una importante contribución a la formación del profesorado, e incluso se siguen utilizando en la actualidad como un contenido esencial de los programas de formación del profesorado, especialmente al considerar el principio de individualización del aprendizaje y el uso de modelos para facilitar la adquisición de competencias.

### 1.3 Una nueva conceptualización de la formación del profesorado.

Debido a la interés creciente que representa la formación de profesores para la reforma de la enseñanza, debido a que es considerada un elemento imprescindible para la renovación y mejora del sistema educativo, y debido a las demandas de una sociedad como la actual, fundamentada en principios postmodernos y desreguladores de la práctica (Gimeno, 1995; Pérez Gómez, 1995; Contreras, 1997; Hargreaves, 1996), se plantea la necesidad de propiciar un nuevo concepto de formación que permita favorecer el desarrollo de un verdadero profesional de la enseñanza. Medina y Domínguez (1989), consideran que el cambio conceptual que necesita plantearse en la formación del profesorado, viene determinado especialmente al considerar la formación un proceso de preparación y emancipación profesional docente para poder: a) trabajar de forma reflexiva y crítica, b) favorecer un pensamiento en la acción, y c) trabajar de forma colaborativa para producir proyectos de mejora comunes.

Villar (1990), habla del concepto de formación conectándolo a un proceso de desarrollo y estructuración personal y asociado con procesos en los que se realiza un trabajo sobre uno mismo (Villar, 1990; Zabalza, 1990; Ferry, 1991). Debido a este concepto de formación, ahora se habla de formación de profesores y no de un mero entrenamiento, pues se asume que los sujetos han de contribuir al proceso de su propia formación. De esta manera la formación inicial no se entiende como un 'producto acabado', sino que es entendida como un largo proceso de desarrollo profesional, que abarca las fases de formación inicial, inducción y desarrollo profesional (Montero y otros, 1992).

Marcelo (1994), fundamenta la formación del profesorado desde la perspectiva de la innovación curricular y la mejora de la escuela, considerando que los procesos de trabajo reflexivo y crítico para mejorar la enseñanza, el currículum y la escuela, al ser conceptualizados como elementos básicos de la formación del profesorado, deben ser entendidos como procesos sistemáticos y organizados, tanto para los profesores en formación como en ejercicio, los cuales, según Zabalza (1990), deben ser analizados para no dejar nada a la improvisación. Se opta por un modelo de profesional reflexivo, donde se propician las capacidades reflexivas de observación, análisis, interpretación y toma de decisiones (Zeichner y Liston, 1996; Zeichner, 1996; Calderhead y Shorrock, 1997). En otras palabras, la formación de los profesionales en la enseñanza se dirige fundamentalmente a fomentar las habilidades de investigación en la enseñanza y de pensamiento crítico acerca de ésta. El conocimiento base para la preparación de los profesionales reflexivos, además de incluir una serie de conocimientos, principios, estrategias, métodos, etc., incluye un conocimiento de los fundamentos de la práctica hábil que se aprecia en los profesores expertos (Leinhardt, 1990), y el conocimiento personal que cada profesor posee acerca de la enseñanza y que fundamenta su práctica (Handal y Lauvas, 1987). Las habilidades y competencias de la enseñanza, las cuales son la base sustancial de la educación del profesor, deben de quedar integradas en un esquema conceptual que dispone a los profesores a decidir cuándo y cómo usar las distintas habilidades y competencias de enseñanza (Eraut, 1994; Evans, 1993; McNamara, 1993), para finalmente dirigirlos hacia una práctica liberadora, aunque como señala Wellington (1996), nos siempre una práctica reflexiva lleva aparejada el logro de un proceso liberador y transcendente.

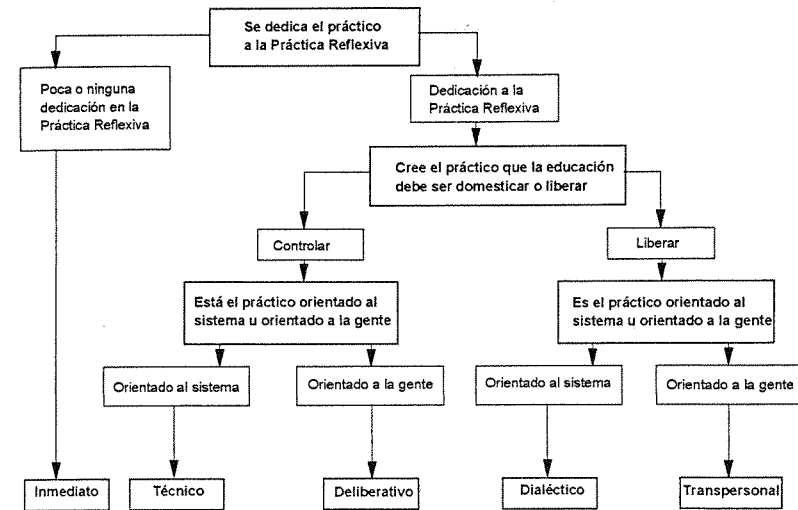


Figura Nº 10: Orientaciones para una práctica reflexiva (Wellington, 1996:312).

A continuación pasamos a exponer las orientaciones más representativas que fundamentan esta nueva forma de entender la formación del profesorado.

#### - Orientación práctica.

Para Marcelo (1994), lo esencial de esta orientación es considerar la enseñanza como una actividad compleja que supone realizar un trabajo incierto y ambiguo. Por tanto, para los modelos de formación basados en la orientación práctica lo esencial es el aprendizaje por la experiencia y por la observación; así se requiere que el alumno lleve a cabo un período de prácticas al lado de un "buen profesor", para que consiga adquirir las destrezas y habilidades necesarias que le permitan actuar en situaciones reales. Aprender a enseñar requiere algo más que aprender un contenido teórico, pues requiere tomar contacto con la realidad a partir de la experiencia directa y la interacción con compañeros, con profesores que asesoren sobre esa experiencia directa con la enseñanza (Feiman-Nemser, 1990). Sin embargo, como señala Villar (1990b), aunque la práctica sea considerada un elemento esencial para el aprendizaje de los alumnos que se forman para llegar a ser profesores, todavía existe una disociación importante entre la teoría y la práctica (Villar, 1990b). Siguiendo esta misma crítica de disociación entre teoría y práctica Pérez Gómez (1992), considera que dentro de esta orientación existen dos alternativas: una tradicional y otra de reflexión sobre la práctica. La forma tradicional de entender la práctica considera a ésta alejada de los planteamientos teóricos, cada una se desarrolla por separado sin tener una vinculación estrecha. En la segunda alternativa llamada "reflexión sobre la práctica" para la formación del profesorado, la reflexión es considerada una pieza clave, pues supera la disociación entre teoría y práctica.

La investigación sobre pensamiento del profesor, plantea de forma manifiesta que la práctica del profesor viene asociada a sus procesos de pensamiento y toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986). A partir del programa de investigación de Shulman (1986), se pone de manifiesto que la formación del profesorado necesita ser entendida a partir de otros planteamientos que no sean los meramente técnicos o academicistas. Esta forma de entender la formación del profesorado propone como paradigma básico de formación la "teoría de procesamiento de información". Las fases preactivas e interactivas de la enseñanza, son analizadas como procesos de información utilizando la metodología propia de la psicología cognitiva. El aspecto más sobresaliente de estos planteamientos 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, 1983). 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).

#### - La orientación personalista.

Villar (1990), habla del desarrollo profesional del profesorado a partir de una orientación personalista. De esta manera los procesos de socialización y de aceptación de una cultura, están fundamentados en las teorías de aprendizaje social-cognitivo adulto y en las teorías de estadios de desarrollo. La propuesta formativa que surge a partir de estos planteamientos de teorías de aprendizaje adulto y estadios de desarrollo, adopta un tipo de formación ajustado a las necesidades e intereses de cada fase de desarrollo personal y profesional: fase inicial, fase de inducción a la práctica, y fase de desarrollo profesional del docente.

El punto central de esta orientación personalista es "la persona" con todos sus condicionantes y posibilidades (Marcelo, 1994). El comportamiento de una persona está en función de cómo se percibe a sí mismo, de cómo entiende la situación en que está inmerso, y de la interrelación de estas dos percepciones. El paradigma personalista de formación del profesorado destaca el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada sujeto desarrolla estrategias peculiares para aproximarse y percibir el fenómeno educativo. Según Feiman-Nemser (1990), el desarrollo personal del profesor es el eje central de la formación del profesorado, por tanto para aprender a enseñar es fundamental que el profesor tome conciencia de sí mismo como persona única, con una comprensión y desarrollo particular. Así, no existe un método o una estrategia particularmente eficaz para todos los profesores, sino estrategias que son particularmente eficaces según las características personales de cada profesor. Para Fuller y Brown (1975) y Doyle (1990), cuando se plantea la formación desde la perspectiva personalista se establece claramente la idea de que la educación del profesor es tanto mejor en cuanto facilita el desarrollo personal. El énfasis en esta aproximación personalizada maximiza el sentido de propia eficacia, el descubrimiento de un significado personal y singular, y de un estilo personal de enseñanza.

El movimiento referido al "poder del profesor" como elemento esencial que origina

el conocimiento acerca de la enseñanza, enfatiza la perspectiva personalista y fenomenológica (Connelly y Clandinin, 1985; Smyth, 1987). Desde esta perspectiva la enseñanza es algo intuitivo y artístico. Para lograr esta creación artística el profesor debe conseguir una comprensión personal de la situación y de sus propios propósitos, valores y asociaciones. El conocimiento práctico es altamente situacional, idiosincrásico, intuitivo y encajado en aspectos particulares de la práctica. El énfasis es puesto en los procesos de reflexión personal, tal como la investigación en la acción (Carr y Kemmis, 1988; Zuber-Skerritt, 1996), o las historias de la vida (Woods, 1993; Clandinin, Davies, Hogan y Kennard, 1993), métodos que progresan en la creación de una comprensión personal y en la construcción de un significado particular. El conocimiento que resulta desde estos procesos es complejo, personal y subjetivo, por tanto, desde esta orientación personalista se rechazan todas las proposiciones que proponen una práctica de la enseñanza generalizada, y cualquier tipo de indicador referido a cómo actuar y cómo comportarse (Tom, 1987).

#### - Orientación de crítica social.

Según Marcelo (1994), la orientación social-reconstruccionista en la formación del profesorado guarda una relación directa con la teoría crítica (Habermas, 1972), aplicada al currículum o la enseñanza. Así, lo esencial para esta orientación es desarrollar en los profesores una actitud crítica para valorar el contexto social que rodea la puesta en práctica de la enseñanza en clase.

Pero a esta orientación no sólo le interesa realizar una crítica social dentro del contexto donde sucede la enseñanza, sino que se plantea promover en los profesores el debate y la crítica de las repercusiones de poder, reproducción cultural y hegemonía que tiene su actuación, tanto en el contexto inmediato, como en el contexto escolar y comunitario (Valli, 1992). Así, desde esta orientación, el conocimiento pedagógico del profesor se construye atendiendo a la consideración de la enseñanza como una empresa moral. Por tanto, el contenido de la educación del profesor, además de ser histórico y filosófico, debe ser social y moral para ayudar al profesor a clarificar sus propias perspectivas de la práctica, la teoría y la sociedad (Cirrello, Valli y Taylor, 1992).

## 2. LA REFLEXIÓN COMO PIEZA CLAVE PARA CONCEPTUALIZAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Aunque la reflexión no es considerada un paradigma de modo exclusivo (Richardson, 1990; Grimmer, Mackinnon, Erickson y Riecken, 1990), y es considerada un enfoque más dentro de la orientación práctica (Perez Gómez, 1992), como señala Marcelo (1994) no existe un concepto que se utilice 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 de: 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 educacional. 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 generadas por investigadores que dan soluciones externas a los problemas internos. Las escuelas siguen considerando que la clave para mejorar su enseñanza es utilizar procedimiento 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 le preparara 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.

**2.1 Delimitación conceptual del concepto 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, 1997). 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 señalan Zeichner (1994) y 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° 6).

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

Cuadro N° 6: Relación entre velocidad en la cognición y tipo de proceso cognitivo(Eraut, 1994:149).

Desde esta forma de concebir la práctica de 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, 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. Los profesores así, 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, hasta un proceso de teorización que requiere un proceso reflexivo amplio y profundo se pueden delimitar una serie de dimensiones de reflexión que abarcan desde la reflexión 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. 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	Inmediata y automática reflexión en la acción
Volver atrás	Una consciente reflexión en la acción
Revisar	Una reflexión sobre la acción poco formal en un período particular de tiempo
Investigar	Una reflexión sobre la acción más sistemática en un período largo de tiempo
Teorizar e investigar	Una reflexión sobre la acción prolongada para elaborar teorías públicas y académicas

Cuadro N° 7: 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 como 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).

Ante las aportaciones de estos autores podemos concluir en destacar unos elementos clave que definen la práctica reflexiva. En la Figura Nº 11 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.

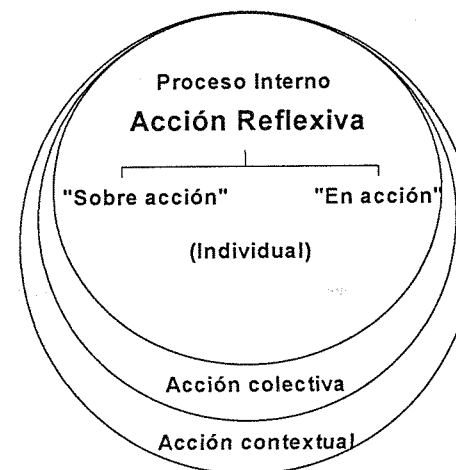


Figura Nº 11: Componentes esenciales de la práctica reflexiva.

2.2 Tradiciones sobre enseñanza reflexiva / orientaciones sobre formación del profesorado.

Al igual que hemos destacado distintas orientaciones para considerar la formación del profesorado, encontramos también distintas tradiciones referidas a la enseñanza reflexiva. Liston y Zeichner (1991), Tabachnick y Zeichner (1991), Zeichner y Tabachnick (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". Cada una de estas tradiciones resalta una forma especial de entender al profesor, enfatizando distintos aspectos del contenido del pensamiento del profesor.

Al definir 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. La reflexión es considerada algo subyacente, algo que es la base de la formación del profesorado, y que los investigadores han destacado su existencia, implícita en la práctica de la enseñanza, de alguna u otra forma. 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 "reflexión", 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 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
O. Académica: El profesor especialista en disciplinas, con objetivo prioritario dominio de contenido	Reflexión	T. Académica de reflexión: transformación del conocimiento de la materia en pedagógico
O. Tecnológica: el profesor técnico eficaz que aplica reglas elaboradas científicamente	Reflexión	T. Tecnológica de reflexión: reflexión sobre cómo conectar la práctica a los modelos expuestos por la investigación que le indican cómo actuar
O. Práctica: lo esencial es el aprendizaje a partir de la experiencia, pero desconectado de la teoría	Reflexión	T. Genérica de reflexión: "reflexión sobre la práctica", superando disociación teoría/práctica
O. Personalista		T. Personalista de reflexión: énfasis en los procesos de reflexión personal sobre aspectos artísticos de enseñanza que requieren la construcción de significado personal
O. Crítica- social		T. 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° 8: Transformación de las orientaciones para la formación del profesorado 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 mejorar y lograr 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 como 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, 1987b). 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° 8, 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 perspectiva crítica de 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 sobre la 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, lo que no importa es concretamente sobre lo que se reflexiona (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 considera que el desarrollo natural del aprendiz 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 reflexiva 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.

### 3. PRINCIPIOS DE FORMACIÓN.

Una vez conceptualizada la formación del profesorado y las orientaciones utilizadas para poder plantear propuestas de formación del profesorado, fundamentadas especialmente bajo una aproximación reflexiva y crítica, pasamos a delimitar una serie de principios de formación. Marcelo expone en su obra (1989, 1994), los siguientes principios de formación:

- Formación del profesorado como un proceso que se extiende a lo largo de toda la carrera profesional del sujeto, desde la iniciación hasta el desarrollo profesional.
- Formación del profesorado como un proceso coherente a lo largo del tiempo en donde se mantengan principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes, independientemente de la materia y nivel de formación al que se refiera.
- La formación del profesorado debe ser integrada con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.
- La formación del profesorado debe ser conectada con los procesos de desarrollo organizativo de la escuela.

- La formación del profesorado debe estar basada en la integración del contenido académico y disciplinar, y la formación pedagógica (conocimiento del contenido/ conocimiento didáctico).

- La formación del profesorado debe estar basada en un proceso e integración teoría-práctica, trabajar un conocimiento teórico asociado en todo momento a sus aspectos prácticos.

- La formación del profesor debe basarse en un isomorfismo entre la formación recibida y el tipo de formación que posteriormente se le pide que desarrolle.

- La formación del profesor debe seguir un principio de individualización, ya que el proceso de aprender a enseñar no es homogéneo, sino que depende de las características personales, cognitivas y contextuales.

Además de los principios expuestos por Marcelo (1989; 1994), podemos destacar una serie de principios que surgen del análisis de las distintas orientaciones de formación y tradiciones reflexivas, así como de la delimitación conceptual de "la reflexión" para utilizarla como elemento básico donde fundamentar la formación del profesor. Los principios obtenidos de este análisis son los que se comentan a continuación.

#### 3.1 Promoción de una toma de decisiones deliberativa.

Es necesario que el profesor domine un conocimiento básico para la enseñanza que les permita emitir juicios profesionales y mantener una cierta autonomía en su actuación (Schön, 1983; Ross, 1989). Para dar "poder" a los profesores como profesionales y hacerlos autónomos, necesitan ejercitarse en una toma de decisiones deliberativa (Wildman y Niles, 1987). Esto no se satisface simplemente usando métodos y técnicas útiles para llegar a una toma de decisiones deliberativa, sino que se alcanza haciendo un examen profundo de la actuación personal y descubriendo en ella problemas ocultos. El estudiante que se forma para llegar a ser un profesor debe considerar las implicaciones que tienen sus acciones sobre los estudiantes, la escuela, la comunidad, y alterar su práctica de acuerdo con estas consideraciones.

En este caso la reflexión es considerada la habilidad para examinar críticamente las situaciones y acontecimientos de la enseñanza y el contexto donde suceden (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992). El propósito de esta declaración consiste en destacar que la actuación y pensamiento del profesor está determinada por su conocimiento profesional, más que considerar que el profesor piensa y actúa simplemente a partir de un hábito adquirido e impuesto por la tradición. Esta orientación reflexiva implica (Valli, 1990): a) establecer relaciones entre la teoría establecida en reglamentos y normas, y la experiencia basada en el conocimiento que surge de la práctica, b) analizar la propia actuación personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en contexto escolar donde sucede, para indagar la posibilidad de efectuar una serie de cambios efectivos, c) considerar las situaciones de enseñanza-aprendizaje desde múltiples perspectivas, descubriendo alternativas y las consecuencias de las distintas alternativas de actuación, y d) comprender el amplio alcance moral y social que lleva consigo la enseñanza. Como conclusión, podríamos decir que desde este planteamiento, el cuestionarse y evaluar la efectividad de la enseñanza desde un punto de vista técnico, es un objetivo insuficiente para los programas basados en la promoción de

procesos reflexivos y críticos. Es necesario llegar a más, y conseguir que los programas de formación del profesor promuevan procesos deliberativos acerca de las implicaciones éticas de la práctica y ver las posibilidades de modificar las acciones de acuerdo con estas penetraciones o pensamientos reflexivos (Valli, 1989).

### 3.2 Dominio de los fundamentos básicos de la investigación.

Algunos de los grandes aspectos que han sido criticados y revisados en la educación del profesor incluyen como aspectos esenciales: a) la utilización excesiva y dominante del formato libro-lectura en la instrucción de los programas de formación del profesorado, b) el aislamiento de los participantes y la falta de experiencias reales, y c) la identificación de campos aislados de contenido más que la identificación de los problemas de enseñanza y aprendizaje vistos como un conjunto, donde existen multitud de variables conectadas por un sistema de relaciones complejo (McCaleb et al., 1992). Como respuesta alternativa a estas críticas se busca un programa de orientación reflexiva que permita que el profesor (tanto el que se forma para llegar a serlo, como el que ya realiza la función de profesor) adquiera un dominio de la investigación y del conocimiento base acerca de cómo se construyen los principios que fundamentan la práctica de la enseñanza. El dominio de la investigación le permitirá profundizar sobre las bases que fundamentan la enseñanza, el aprendizaje y la escuela efectiva, porque tendrá en su poder las herramientas que sirven para descubrir los principios teóricos que fundamentan la práctica cotidiana.

Conociendo los principios básicos de investigación sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, estará capacitado para desarrollar procesos reflexivos de resolución de problemas y toma de decisiones y podrá ir elaborando un repertorio de estrategias y rutinas de enseñanza personales, a la vez que va construyendo su conocimiento profesional (Aspland y Brown, 1993). Teniendo como fundamento esta misma idea, el trabajo de Barnes (1987) considera que para aprender a enseñar, un estudiante debe desarrollar unos esquemas organizados que le sirvan de guías de acción. Para ayudar a los estudiantes a desarrollar estos esquemas, Barnes (1987), considera que los programas de educación del profesor deben presentar un punto de vista unificado sobre la enseñanza que esté fundamentado en la investigación (Moral, 1997a). El esquema básico de referencia que servirá al estudiante para fundamentar su práctica se construirá en el análisis basado en la investigación y no en el análisis de los libros y documentos escritos. El conocimiento de los principios de investigación, permitirá a los profesores mejorar sus proyectos de investigación-acción y hacerlos más ajustados en la búsqueda del significado personal de la enseñanza y el aprendizaje, así como tener la posibilidad de crear una teoría personal práctica acerca de la enseñanza (Altrichter, Posch y Somekh, 1995).

### 3.3 Equilibrio entre procesos y actitudes reflexivas.

Para conseguir alcanzar la habilidad de hacer elecciones racionales y para asumir la responsabilidad de estas elecciones, es necesario trabajar con una serie de procesos aplicados sobre un contenido, a la vez que se desarrollan una serie de actitudes (Ross, Ashton y Mentonelli, 1989). Ross, Johnson y Smith (1992), establecen una serie de procesos

y actitudes básicas que a continuación pasamos a definir:

#### a) Los procesos son:

- la habilidad para ver la enseñanza como algo problemático y reconocer dilemas educacionales,
- la habilidad para analizar los problemas en términos de usos éticos o educativos,
- la habilidad para hacer un juicio racional e intuitivo,
- habilidad para evaluar las consecuencias reales o potenciales de una decisión,
- habilidad para buscar explicaciones alternativas de acontecimientos que ocurren en la clase, y
- el uso de evidencias adecuadas que apoyen o fundamenten la decisión.

#### b) Las actitudes son:

- mente abierta ver las situaciones desde múltiples perspectivas, buena voluntad para asumir responsabilidades de las acciones que se inician de forma personal, y
- capacidad para realizar una evaluación personal y propia.

Desde esta perspectiva para crear un profesor reflexivo, se necesita fomentar una serie de habilidades y actitudes a la vez que se desarrolla un conocimiento base que sirve como esqueleto básico o sistema de apreciación. Estos componentes (habilidades, actitudes y contenido), no se describen como una serie de elementos aislados que deben ser enseñados a los futuros profesores. Por el contrario, los componentes deben ser vistos como partes de un esquema integrado, como un estado de la mente o una actitud (Ross, 1989).

### 3.4 Promoción de la línea constructivista.

La teoría constructivista suele ser considerada por muchos autores el fundamento de la reflexión (Ross, Johnson, y Smith, 1992). Debido a que se considera que el conocimiento es algo socialmente construido, la elaboración que el estudiante hace de forma personal de sus experiencias prácticas y la confrontación de esas construcciones (Smyth, 1989), son las que le permiten ir elaborando un conocimiento práctico y profesional (Keney, 1994). Una vez que el estudiante comprende que el conocimiento y el saber están en ellos mismos y radica en el conocimiento práctico personal que ellos van elaborando a lo largo de la reflexión sobre su experiencia, deben ser estimulados en la formulación de nuevos contenidos y de nuevas teorías personales que fundamentan su práctica, mediante un proceso constructivista que se consigue a través de estrategias como por ejemplo diálogos reflexivos con colegas, la observación y la experimentación de la clase, etc. (Johnston, 1994). Bajo esta nueva línea de formación del profesorado, no es un experto en la materia que desde fuera del contexto le indica cómo debe actuar para mejorar su práctica, sino que el mismo estudiante, a partir de un diálogo interior y un diálogo con colegas que comparten su realidad diaria, mejora su práctica en un proceso constructivista interior (Johnston, 1992, 1994; Richardson, 1992).

El introducir a los estudiantes en este proceso constructivista (Keney, 1994) y crear el ambiente que requiere que el estudiantes participe y se implique, suele resultar problemático y necesita ser cuidado en su proceso y en su contenido. Esto es debido a que el conocimiento práctico del estudiante que se forma para llegar a ser profesor, es decir, el conocimiento que guía la práctica profesional, es algo más que una acumulación de

conceptos que se reciben de forma teórica.

### 3.5 Desarrollo de habilidades en la resolución de problemas.

El proceso reflexivo es presentado como un proceso de resolución de problemas, pero la solución del problema no se alcanza con un simple análisis técnico. Para solucionar un problema se necesita llevar a cabo una experimentación en el campo mediante la realización de proyectos de investigación- acción que sirvan para justificar y dar una solución correcta al problema. En las experiencias de campo llevadas a cabo en la escuela, el estudiante debe actuar como una profesional reflexivo que busca dar solución a un problema, más que adoptar el rol de ser un mero aprendiz.

Copeland et al. (1993), consideran que la resolución de problemas, además de ser un proceso creativo en el que se intenta dar sentido y explicación a la realidad, estableciendo y definiendo una serie de metas para mejorar la realidad y proponiendo acciones para conseguir estas metas, es un proceso en el que se modifica y mejora la comprensión de la práctica profesional. Desde esta perspectiva, se considera la enseñanza como un problema complejo a resolver, que requiere una reflexión sobre las metas más adecuadas al contexto donde sucede el problema y una verificación de las consecuencias de las acciones previstas para alcanzar las metas (Moral, 1993). Las situaciones problemáticas pueden abarcar desde aspectos técnicos, como por ejemplo, la dirección de clase, el tratamiento de la individualidad, la explicación de un contenido, etc., hasta aspectos éticos y sociales como las relaciones con los colegas, con la administración, las presiones sociales y los dilemas morales, etc. Además, el planteamiento del problema puede realizarse siguiendo un razonamiento deductivo o inductivo, según las características del problema que se vaya a trabajar.

La función del pensamiento reflexivo, dentro de esta perspectiva de resolución de problemas, consiste en transformar una situación que es experimentada como oscura y conflictiva en una situación clara, coherente y armoniosa. Wubbels y Korthagen (1990) 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.

### 3.6 Análisis de las teorías previas acerca de la enseñanza.

Generalmente cuando los estudiantes comienzan sus cursos de formación, encuentran una serie de contradicciones entre lo que reciben de forma teórica y lo ellos creían que era la enseñanza. Muchos autores creen que es vital ayudar a estos 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; Tickle, 1993). Las imágenes adquiridas en la infancia permanecen inalterables y son difícilmente modificables pues están tan afincadas que es difícil ponerlas en tela de juicio y someterlas a una exigente crítica. Bramald, Hardman y Leat (1994), consideran que los estudiantes para profesor poseen unas ideas definidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje cuando ellos comienzan su entrenamiento, y que han ido desarrollando a lo largo de su experiencia

educativa, que modelan sus percepciones sobre la enseñanza y la práctica educativa. Estas creencias sobre la enseñanza que se han ido formando en sus años de experiencia educativa, pueden actuar como agentes de resistencia al cambio, es decir, 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, 1994).

Con este objetivo se pretende trabajar a fondo los principios teóricos que los estudiantes han ido elaborando a través de su experiencia con la enseñanza y que son el fundamento de su práctica. Estos principios teóricos son los que constituyen el conocimiento práctico que posee sobre la enseñanza y los que le ayudan a resolver los problemas reales con los que se enfrenta diariamente en clase (Valli, 1993). Sin embargo, muchas veces estas teorías están veladas y el alumno no es consciente de que las posee. Las ventajas de hacer conscientes estas teorías sobre la enseñanza, elaboradas por él mismo a lo largo de sus años de experiencia, son ampliamente destacadas en la literatura sobre la formación del profesor (Richardson, 1992), ya que una vez que el profesor toma consciencia del significado de estas teorías que fundamentan su práctica, puede responder con facilidad a preguntas relativas al sentido de su actuación en clase. Podríamos decir que el profesor que puede responder a las preguntas relativas al significado de su actuación en clase, ha alcanzado un grado alto de consciencia de su práctica y puede actuar con una toma de decisiones autónoma frente a las situaciones complejas y problemáticas que se suceden a lo largo de su profesión (Smyth, 1989).

### 3.7 Unión de la teoría y la práctica.

Howey y Zimpher (1989) consideran que la orientación teórica que se suele dar en la formación del profesorado es errónea, pues da un significado a la teoría que no es el apropiado. La teoría no debe ser vista como algo que te proporciona la solución a cómo actuar en las distintas situaciones, ni como algo que se debe aceptar como un axioma inalterable. La teoría debe ser considerada desde un punto de vista crítico, reflexivo y constructivo. La teoría y la práctica deben estar completamente relacionadas mediante una visión del profesor como un profesional investigador, es decir como un tipo de profesor crítico y reflexivo que comprende las bases teóricas esenciales que fundamentan su práctica y sabe usar las teorías de forma personal y adecuada (Adler, 1993).

Junto a esta controvertida unión teoría/práctica hay que añadir el problema del contenido de la reflexión que está estrechamente relacionado con los planteamientos de unión teoría/práctica. Para McIntyre (1993), lo que realmente interesa es conseguir que cualquier contenido teórico vaya acompañado de un aspecto práctico y su 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 práctico del profesor. Al igual que McIntyre (1993), 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.

### 3.8 Promoción de un pensamiento crítico.

Las características que los autores que analizan este tipo de pensamiento señalan como esenciales para llegar a ser un pensador crítico (Nickerson, Perkins, Smith, 1990; Halpern, 1989), se reducen a los siguientes aspectos:

#### a) Hacer uso de razonamientos deductivos e inductivos.

Los pensadores críticos dominan tanto el razonamiento deductivo como el inductivo, aplicándolo a los distintos problemas con los que se enfrentan. En algunos contextos es más adecuado trabajar con un método deductivo, especialmente cuando se necesita verificar una hipótesis o una teoría personal que se considera válida. Para ello se realizan observaciones sistemáticas comprobando si es válida o no. Otras veces conviene utilizar un procedimiento inductivo, una vez que se observa un acontecimiento y de ahí surge el planteamiento de una hipótesis o una teoría personal de la enseñanza (Halpern, 1989).

Mediante la utilización de estos dos tipos de razonamiento se pueden trabajar procesos de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza, ya que una vez que se observen acontecimientos de clase interesantes, se pueden llegar a plantear hipótesis que verifiquen los aspectos teóricos recibidos durante la parte formal del programa de formación de los profesores de las Facultades de Educación. También se puede trabajar validando las teorías personales sobre la enseñanza mediante un razonamiento deductivo, que ayudará a enriquecer la estructura de conocimiento de los profesores en formación (Winizky y Arends, 1989).

#### b) Valorar la probabilidad y la incertidumbre porque son flexibles.

Los pensadores críticos poseen una mente flexible. Una mente cerrada se caracteriza por ser dogmática y rígida, respondiendo de forma negativa a las nuevas ideas por principio; sin embargo, una mente flexible presenta una actitud dispuesta a considerar distintos puntos de vista e intentar resolver los problemas utilizando distintas estrategias y perspectivas. A las personas con mente flexible no les importa retener una respuesta para reunir más información que les ayude a clarificar las dificultades en la respuesta, antes que optar por dar una respuesta dogmática e impuesta desde fuera.

Las creencias que los alumnos para profesor tienen acerca de la enseñanza, ya sean elaboradas a partir de teorías recibidas en su programa de formación formal o las teorías implícitas y subyacentes que han ido elaborando a lo largo de su experiencia con la enseñanza, comienzan a ser valoradas como inciertas y probables una vez que se trabaja desarrollando una actitud flexible. Todo comienza a ponerse en tela de juicio hasta que se va alcanzando una visión de lo limitadas y arbitrarias que pueden llegar a ser las decisiones y creencias sobre enseñanza (Ashcroft y Griffiths, 1989).

#### c) Hacer uso de los errores.

Una vez tomada una decisión hay que valorar sus resultados y aprender de ellos, ya sean positivos o negativos. Los pensadores críticos tienen la habilidad para aprender de sus errores. Hacen uso del "feed-back" analizando los factores que les han llevado a cometer el error.

Es por este motivo por el que los tutores deben proporcionar un "feed-back" adecuado a los alumnos, buscando situaciones que favorezcan un diálogo cooperativo (Ashcroft y Griffiths, 1989).

#### d) Desarrollar procesos metacognitivos.

La mayoría de la gente es poco consciente de la naturaleza de su pensamiento, o incluso de la existencia de una serie de procesos de pensamiento que descansan en nuestros juicios, creencias, inferencias y conclusiones. Conocemos muy poco acerca de las variables que influyen en nuestro pensamiento. Sin embargo, para desarrollar una habilidad básica de pensamiento crítico es necesario dirigir nuestra atención a los procesos y productos de nuestros propios pensamientos. Se necesita comenzar a hacer consciente el camino en el que se piensa y desarrollar el hábito de examinar los productos finales de nuestros procesos de pensamiento: La solución a la que se ha llegado, la decisión que se ha tomado, la inferencia o el juicio que se cree será verdadero.

Por ello el alumno en formación de las Facultades de Educación debería comenzar a hacerse totalmente consciente de cómo y cuál es su pensamiento, mediante una toma de consciencia personal en un proceso de evaluación de sus procesos de pensamiento (Kagan, 1990).

#### e) Generar un pensamiento más creativo.

Los pensadores creativos producen ideas apropiadas y originales con rapidez y soltura. Requieren poca información para alcanzar la solución, pues poseen una capacidad intuitiva desarrollada con la que pueden recuperar asociados remotos con más facilidad que los pensadores menos creativos. Tienen una gran habilidad para explotar diversas opciones de solución buscando los extremos opuestos o contrapuestos, y presentan una gran facilidad para cambiar de dirección en la solución del problema (Halpern, 1989).

## 4. FORMACIÓN PARA UNA PROFESIÓN.

### 4.1 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 los planteamientos de formación,



estamos haciendo evidente los grandes cambios que se están produciendo en la formación del profesorado. Estamos 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, al 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 Reid (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 Shorrocks, 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 profesoral, 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 yuxtaponen 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 dirija 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".

## 4.2 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 sus 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 periodo 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 conocimientos 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.

#### 4.3 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 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 Shorrock, 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, reconocido bajo el término INSET para buscar una alternativa más ajustada a la visión de este nuevo profesionalismo, adoptando el término educación profesional continua (Heisby, 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.

## 5. CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

### 5.1 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, biografías. Pasajes de lenguaje extendidos	Conocimiento y formas de valor no reconocidas

Cuadro N° 9: 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° 9, 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 destrezas 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 aprender 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, Nº 10).

Modo de conducción	Práctica establecida	Práctica establecida modificada idiosincrásicamente	Idiosincrásica, 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 en previsible
Resultados esperados	Resultados previstos	Un amplio rango de resultados previstos	Resultados relativamente nuevos
	<b>TECNOLÓGICA</b>	<b>PROFESIONAL</b>	<b>ARTÍSTICA</b>

Cuadro Nº 10: Tipología de métodos tecnológicos, profesionales y artísticos para determinar el conocimiento profesional (Eraut, 1994:66).

## 5.2 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 un significado más amplio. 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).

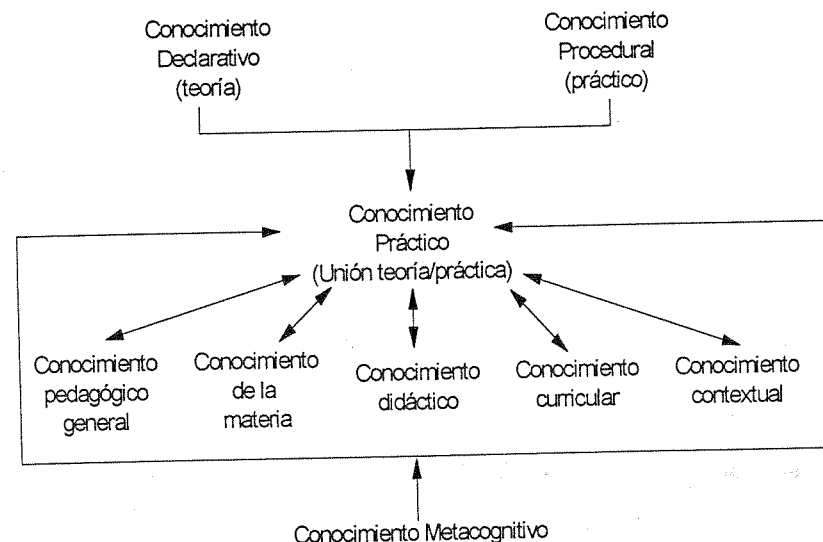


Figura Nº 12: Mapa de conocimiento base profesional.

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 necesidad 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 currículum, 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 currículum, 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.

### 5.2.1 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.

### 5.2.2 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 (1977, 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.

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 13.

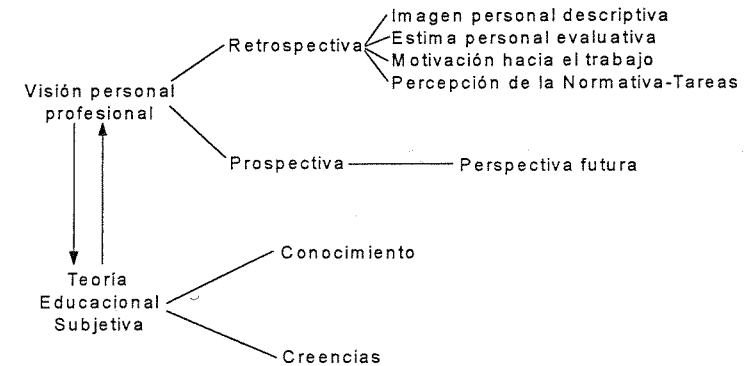


Figura Nº 13: Componentes del esquema interpretativo personal (Kelchtermans, 1993:448).

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 al 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 propias 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 un 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 educacionales, que pueden determinar el trabajo presente. Estas experiencias educacionales, 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, vivencias 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 "como" 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.

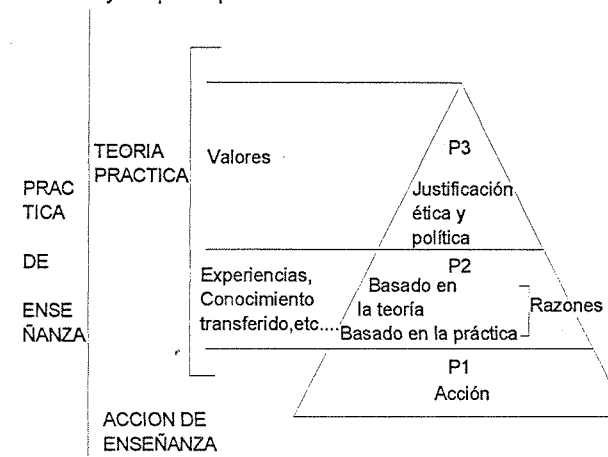


Figura Nº 14: Relaciones entre la práctica y la teoría práctica (Handal y Lauvas, 1987).

### 5.2.3 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.



### 5.2.4 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 las investigaciones 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 en 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 Winburg, 1988).

### 5.2.5 Conocimiento didáctico del contenido.

Booth, Hargreaves, Bradley y Southworth (1995) y Linares, 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 objetivo, 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.

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 conectan 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.

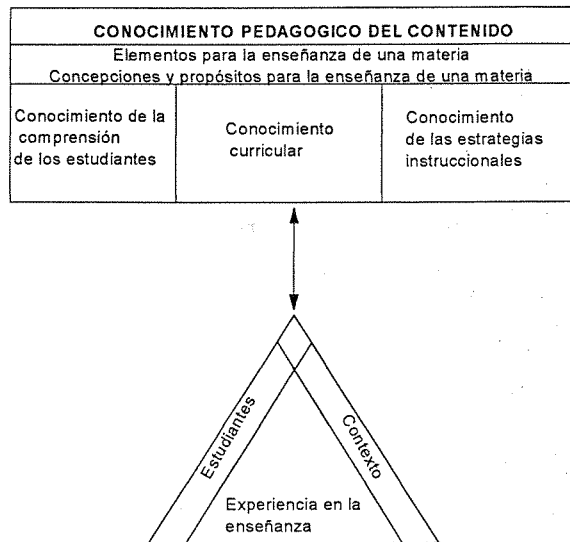


Figura N° 15: Conocimiento didáctico del contenido (Grossman, 1990:17).

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.

**5.2.6 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.

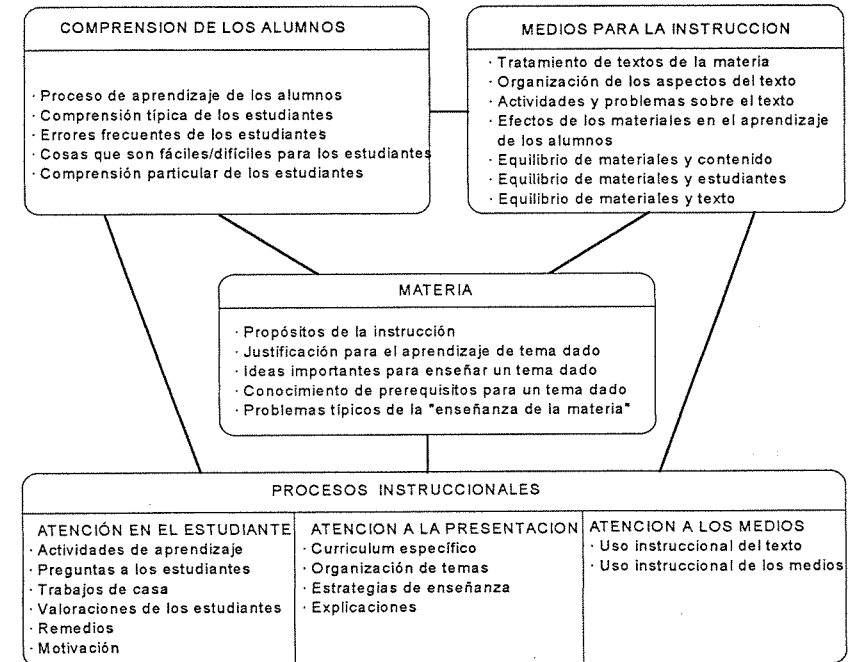


Figura N° 16: La estructura del conocimiento pedagógico del contenido (Marks, 1991).

### 5.2.7 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.

### 5.2.8 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.

### 5.3 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 alternativas, 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.

## 6. COMPETENCIAS PROFESIONALES.

### 6.1 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 (1987), 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 (1993), 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, diagnosis 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 curriculum 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 curriculum 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 (MacNamara, 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 enseñado 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 curriculum 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 intenta 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).

## 6.2 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 e 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 estándar, está concebido para identificar competencias referidas a cualquier profesión, superando la tradición que

concebe 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 profesores, 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.

### 6.3 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 Kelmp (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 Kelmp (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 currículum 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 currículum 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. En la Figura N° 17, se representan 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 del conocimiento, que son expuestos en el cuadro N° 11, ha elaborado un modelo para explicar el desarrollo de la competencia profesional del profesor, fundamentada en el desarrollo 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.

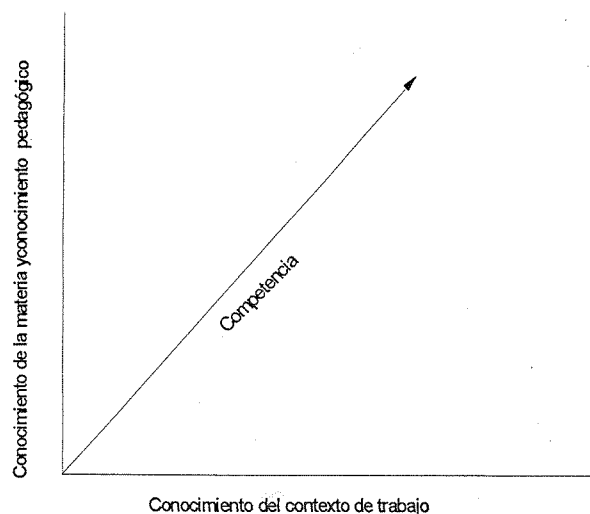


Figura N° 17: Modelo que ilustra las relaciones entre el conocimiento emergente y la comprensión situacional (Nace y Fawns, 1993:164).

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.

Dreyfus y Dreyfus (1986), utilizan este análisis para desarrollar cinco etapas de un modelo del desarrollo de la capacidad para la comprensión situacional:



<p><b>Nivel 1: Novicio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Rígida adherencia a reglas y planes</li> <li>. Percepción situacional reducida</li> <li>. Juicios no discrepantes</li> </ul> <p><b>Nivel 2: Avance a principiante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos</li> <li>. Percepciones situacionales aún limitadas</li> <li>. Todos los atributos y aspectos son tratados separadamente, recibiendo la misma importancia</li> </ul> <p><b>Nivel 3: Competente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Ahora ve las acciones al menos parcialmente en términos de metas de largo alcance</li> <li>. Planificación consciente y deliberada</li> <li>. Procedimientos estandarizados y rutinizados</li> </ul> <p><b>Nivel 4: Pericia, habilidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Ve las situaciones holísticamente en vez de en términos de aspectos separados</li> <li>. Ve lo que es más importante en una situación</li> <li>. Percibe las desviaciones del patrón normalizado</li> <li>. La toma de decisiones es menos laboriosa</li> <li>. Usa máximas para su actuación, pero máximas que poseen un significado que varía según la situación</li> </ul> <p><b>Nivel 5: Experto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Visión intuitiva de la situación basada en una profunda comprensión tácita</li> <li>. Aproximaciones analíticas usadas sólo en situaciones nuevas o cuando un problema ocurre</li> <li>. Visión de lo que puede ser posible</li> </ul>
---

Cuadro N° 11: 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.

## 7. CULTURA PROFESIONAL Y CONDICIONES DE TRABAJO.

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 introducimos 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 introducimos a hablar de la cultura profesional del profesor.

### 7.1 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 conciencia 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 consecuencias lógicas 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 (Sanchez 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 proletarización 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, llegándose 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 proletarización 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 status. 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 "Burbout", 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, en términos 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.

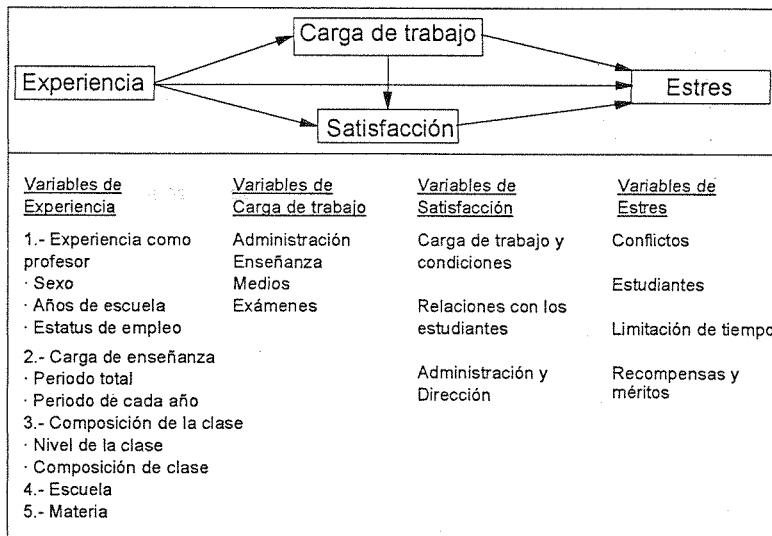


Figura N° 18: Modelo estrés (Smith y Bourke, 1992:36).

**- 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.

Barnabe 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° 19 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:

- a) el trabajo debe ser experimentado como significativo, como algo que es valorado,
- b) se debe experimentar la responsabilidad en el resultado de su trabajo, el profesor debe sentirse personalmente implicado en los resultados de su trabajo, y
- c) 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.

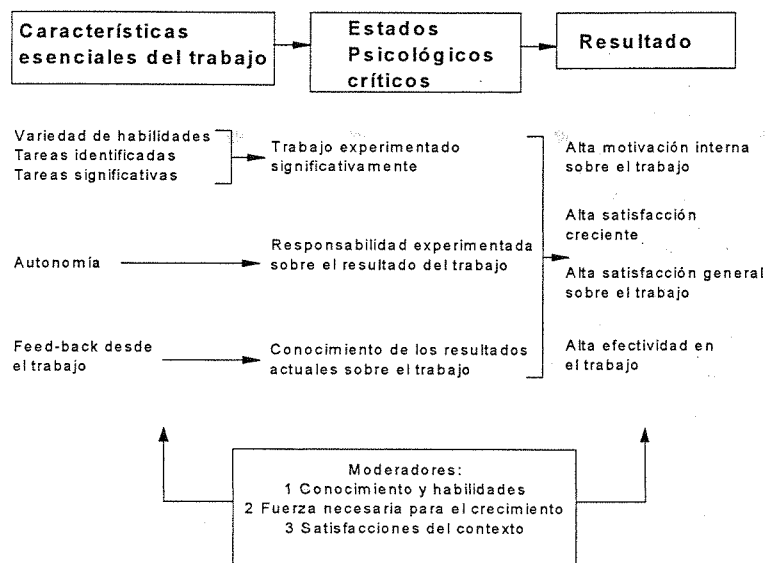


Figura Nº 19: Modelo de características del trabajo del profesor (Barnabé y Burns, 1994:173).

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, como se muestra en el cuadro Nº 12 (Egida y Hernández, 1993)

### Retribuciones salariales del profesorado (1990)

#### Salarios brutos mensuales en el sector público

Categorías	Sal. base	Compl.	Total	Trienio
EGB	104.309	52.729	157.038	3.774
Bachillerato				
-Catedráticos	122.899	77.779	200.678	4.717
-Agregados	122.899	64.926	187.835	4.717
F. Profesional				
- Numerarios	122.899	64.936	187.835	4.717
- Maestros Taller	104.309	64.936	169.245	3.774

#### Salarios brutos mensuales en el sector privado concertado

Categorías	Sal. base	Compl.	Total	Trienio
Preescolar	112.500	25.840	138.340	3.825
EGB	112.500	25.840	138.340	4.051
Bachillerato	127.100	22.357	149.457	5.083
FP I	120.300	23.626	143.926	3.899
FP II	124.600	23.023	147.623	4.890

#### Salarios brutos mensuales en el sector privado no concertado

	Sal. base	Compl.	Total	Trienio
Preescolar	112.448	15.685	128.133	3.384
EGB	112.448	15.685	128.133	3.384
Bachillerato	118.137	16.242	134.379	4.240
FP I	110.202	17.714	127.916	3.250
FP II	115.741	16.168	131.909	4.082

Cuadro Nº 12: Retribuciones salariales del profesorado en 1990 (Egida y Hernández, 1993:20).

## 7.2 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 relación 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 aislado 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 "chismorreo" 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).

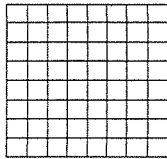
Pero la individualidad enfrentada con la colaboración, no son sólo las características que definen la cultura profesional del profesor, Kainnan (1992), considera que unida a la idea del individualismo, hay que hablar de competición y de cooperación en las vidas profesionales de los profesores. Las historias 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 compete 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 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.

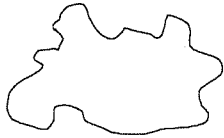
En la búsqueda de crear un cambio educativo se han intentado eliminar los efectos divisorios de la balcanización, mediante el desarrollo del sentido de la comunidad y el trabajo en equipo, lo cual proporciona una cultura colegial y un sentimiento compartido de desarrollo profesional (Hargreaves, 1994).

1. Individualismo fragmentario



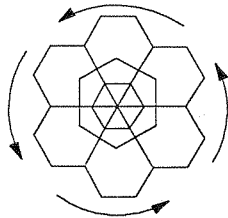
- Aislamiento
- Techo para el perfeccionamiento
- Protección contra interferencias externas

3. Cultura de colaboración



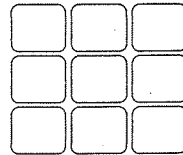
- Coparticipación, confianza, apoyo
- Fundamental para el trabajo cotidiano
- La estructura "familiar" puede llevar consigo un tipo de liderazgo paternalista o maternalista
- Trabajo conjunto
- Perfeccionamiento continuo

5. El mosaico móvil



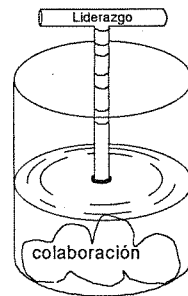
- Límites difuminados
- Categorías y pertenencia a grupos entremezclados
- Flexible, dinámico, con capacidad de respuesta
- Asimismo, inseguro, vulnerable, controvertido

2. Balcanización



- Ciudades estado
- Incoherencias
- Lealtades e identidades ligadas a grupos concretos
- La totalidad es menor que la suma de sus partes

4. Colegialidad artificial



- Estrategia para crear la colegialidad
- Estrategia para imponerla y controlarla también
- Procedimiento administrativo.
- Simulación segura
- Instrumento que puede suprimir el deseo

Figura Nº 20: Formas de cultura del profesorado (Hargreaves, 1996:262).

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.

Adler, S.A. (1993). Teacher education: Research as reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 9 (2), 159-167.

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. (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.

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.

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.

Barnes, H.L. (1987). The conceptual basis for thematic teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 13-18.

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.

Barrón Ruiz, A. (1991). Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos. *Revista de Educación*, 294, 301-321.

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.

Black, K.E. (1993). Restoring 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.

Blanco Nieto, L. (1991). Conocimiento práctico sobre la enseñanza de las matemáticas de profesores de E.G.B. *Enseñanza*, 8, 187-199.

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.



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.

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). Begining 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. Whasington: 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. Whasington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

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 developmen and the struggle for authenticity*. New York: Teachers College Press, 141-164.

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, 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., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (1993). *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press.

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. (1986). Teachers' thought processes. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*. New York: McMillan, 255-296.

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.

Cockburn, A.D. (1994). Teachers' experience of time: some implications for future research. *Brithish Journal of Educational Studies*, XXXII (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.

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.

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.

Copeland, W.D. et al. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4) 347-359.

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 Presss, 194-206.

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). *Professional development schools*. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (1992). Framing accountability: Creating learner-centered schools. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), *The chaning contexts of teaching*. 11-37

Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational research Journal*, 19 (1), 83-93.

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. S. (1988). El profesor como tomador de decisiones. *Revista de Ciencias de la*

Educación, 134, 143-165.

- 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.
- Delamont, S. (1995). Teachers as artists. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 6-9.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Witrokk. *Hadnbook 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: Macmillam, 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. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, London and Canberra: Croom Helm.
- 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.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillam, 212-233.
- 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.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós
- 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).
- Fuller, F. and Brown, D. (1975). *Becoming a Teacher*. En Ryan (Ed.), *Teacher Education*. Chicago: NSSE, 25-52.
- 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 loss of professional autonomy: the relevance of Olga Matyash's paper to the brave new world of British education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (1), 11-15.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1993). Diseño del currículum, 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.

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.

Grant, G.E. (1987a). *Transforming content knowledge into work tasks: Teaching reasoning in four subject areas*. Washington: 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*. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Greene, M. (1986). Reflection and passion in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), 68-81.

Greene, M. (1989). Social and political contexts. En N.C. Reynolds. *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 143-155.

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., 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., y Gudmundsdottir, S. (1987). *Teachers and texts: An expert/novice comparison in English*. Washington: 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*. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.

Hackman, J.R. y Oldham, G.R. (1980). *Work redesigning*. Addison-Wesley: Reading, Mass.

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.

Handal, G. y Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. Milton Keynes, 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. Individual, colleagues, 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 1990s. *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.

Hollingsworth, S. (1995). Teachers as researchers. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 16-20.

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.

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. Individuals, colleagues, 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.

Johnson, D. y Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

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.

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.

Kelly, A. y Berthelsen, D.C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11 (4), 345-357.

Kemmis, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 199-242.

Keney, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.

King, M.B. (1994). Locking ourselves in: National standards for the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 95-108.

Korthagen, F.A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11-15.

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: The 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.

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.

Lam, P, Foong, Y.Y. y Moo, S.N. (1995). Work life, career commitment, and job satisfaction as antecedents of career withdrawal cognition among teacher interns. *Journal of Research and Development in Education*, 28 (4), 230-235.

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.

Lindsay, B. (1993). The profession of teaching: complexities in developing countries. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 119-125.

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 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 professional 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). Burbout 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, C. (1981). Estudio piloto para probar la eficacia de un módulo instruccional centrado en la competencia. En *El profesor. Formación y perfeccionamiento*. Madrid: Escuela española, 120-127.
- 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.
- Marks, J. (1991). A structure for pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41, 3-11.
- Marland, P. (1985). *Models of teachers' interactive thinking*. Townsville, Australia: School of Education.
- Martin, J. (1984). Toward a cognitive schemata theory of self-instruction. *Instructional Science*, 13, 159-180.
- Martínez Bonafé, J. (1991). Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarianización. *Investigación en la Escuela*, 13, 9-21.
- Martínez Bonafé, J. (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 211, 61-64.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Montero, A. y otros (1992). Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional II*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, 183-190.
- 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.
- Moral Santaella (1997). Delimitación conceptual para la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 7, 55-68.
- Moral Santaella, C. (1997a). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE.
- 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 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.
- 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*. 59-79
- NCVQ (1991). *Criteria for national Vocational Qualifications*. London: NCVQ.
- NCVQ (1986). *The National Council for Vocational Qualifications: Its purposes and its aims*. London: NCVQ.
- Nias, J. (1995). Postmodernity and teachers' work and culture. *Teaching and teacher Education*, 11 (3), 307-312.
- Nickerson, C., Perkins, P. y Smith, H. (1990). *Aprender a pensar*. Madrid: Paidós.

Nisbett, R.E. y Ross, L. (1980). *Human inferences: strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice 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.

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.

Paris, C. (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. New York: Teacher's College 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.

Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender la enseñanza*. Madrid: Morata, 398-429.

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.

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.

Pollard, A. y Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.

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.

Porlán Ariza, R. (1988). Del pensamiento a la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 22-27.

Porlán Ariza, R. y Martín Toscano, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 47-58.

Pring, R. (1993). Is teaching a profession?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

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.

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.

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.

Ringstaff, C. (1987). *Teacher misassignment: The influence of subject matter knowledge on teacher planning and instruction*. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Rodríguez Diéguez, J.L. (1980). Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 147, 37-58.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Logman.

Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43 (7), 60-69.

Rosenshine, 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.

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. (1989). First steps in developing a reflective approach to teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.

Ross, D. (1990). First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 2 (40), 22-30.

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.

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.

- Rudduck, J. (1991). The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education. *British Educational Research Journal*, 17, 319-331.
- Russell, T. (1993). Teachers' professional knowledge and the future of teacher education. *JET, International Analyses of Teacher Education*, 205-217.
- 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. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- 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.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno y A. Pérez (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- 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, B. (1987). Teaching. En M. Dunking (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. London: Pergamon Press, 11-15.
- 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.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), March-April, 2-9.
- Soder, R. (1991). The ethics of the rhetoric of teacher professionalization. *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), 295-302.
- Solomon, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education*, 13 (3), 267-174.
- 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.
- Tabachnick, B.R. y Zeichner, K.M. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.

- 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.
- 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.
- 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.
- Tom, A. (1987). Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. En J. Smyth (Ed.), *Educating teachers*. London: Falmer Press, 9-18.
- 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.
- Trillo Alonso, F. (1989). Metacognición y enseñanza. *Enseñanza*, 7, 105-118.
- 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. (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). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, 1 (14), 18-25.
- 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 practice. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Villar, L. M. (Dir.) (1980). *Enfoque modular de la enseñanza. 1. El autoperfeccionamiento del profesor*. Madrid: Cincel/Kapelusz.
- Villar, L.M. (1983). Revisión de investigaciones empíricas sobre "Formación del Profesorado" en España. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (2), 280-302.
- Villar, 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. (1990b). Paradigmas de formación del profesorado. En A. Medina y M.L. Sevilano (Coords.), *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y*

evaluación. Madrid: UNED, 501-526.

Villar, L.M. y colaboradores (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: GID y FORCE.

Walker, D. y Lambert, L. (1995). Learnig 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.

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.

Wildman, T.M. y Niles, J.A. (1987). Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, July-August, 25-32.

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 knowledg 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.

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.

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, 13-27.

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. (1993). The charisma of the critical other: enhancing the role of the teacher. *Teaching and Teacher education*, 9 (5/6), 545-557.

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.

Wubbels, Th., Brekelmans, M. y Hooymayers, H.P. (1992). Do teacher ideals distort the self-report of their interpersonal behavior?. *Teaching and Teacher education*, 8 (1), 47-58.

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. (1986). *Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Yinger, R.J. y Villar, L.M. (1986). *Studies of teachres' thought-in-action*. Tilburg: Paper presented at ISATT.

Zabalza Beraza, M. (1990). La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II). En A. Medina y M.L. Sevillano (Eds.), *Didáctica (Adaptación)*. Madrid: UNED, 169-220

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9.

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*. London: The Falmer Press, 9-27.

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. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: LEA.

Zeichner, K.M. y Tabachnick, B.R. (1991). Reflection on reflective teaching. En B.R. Tabachnick y K.M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: 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, 83-105.

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.

Zumwalt, K. (1992). Research on teaching: Policy implications for teacher education. En A. Lieberman y M. McLaughlin (Eds.), *Policy making in education*. Chicago: University of Chicago Press. 215-248.



## CAPITULO III

### LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

## CAPITULO III: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.

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

### 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. LA "INVESTIGACIÓN REFLEXIVA": UNA ESTRATEGIA PARA LA UNIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA EN EL PRÁCTICUM DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO.

- 5.1 - La "investigación reflexiva" como estrategia para la formación inicial del profesor.
- 5.2 - Fases del proceso de "investigación reflexiva".
  - 5.2.1 - Fase I: Delimitación de la teoría que fundamenta la práctica.
  - 5.2.2 - Fase II: Cuestionando los principios teóricos que fundamentan la práctica mediante el planteamiento de hipótesis.
  - 5.2.3 - Fase III: Comprobación de los principios teóricos en la práctica. (Recogida y análisis de datos).
  - 5.2.4 - Fase IV: Verificando hipótesis mediante contraste de análisis teórico/práctico.
  - 5.2.5 - Fase V: Confrontando conclusiones.
  - 5.2.6 - Fase VI: Reconstruyendo la teoría que fundamenta la práctica.
- 5.3 - Estructura para la realización de proyectos de "investigación reflexiva".

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

- 6.1 - Cuestiones básicas sobre la evaluación del profesor en su período de formación inicial.
- 6.2 - Acreditación.
- 6.3 - Evaluación de competencias.
- 6.4 - Evaluación de los procesos cognitivos.

## 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 fallos 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 compartimentos separados y estancos totalmente desconexionados, 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, promocionada 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 proporcionarían 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 una 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 poseen 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. Las suposición originaria que mueve este proyecto es la de la promoción de 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 reflexiva (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; Grimmett, 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 de "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

Formación inicial

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 curriculum 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 a 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).

<b>Tipo</b>		
Duración mínima 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.		Aprobada por Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (B.O.E. nº 244, de 11 de Octubre de 1991)
<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>Contenidos Básicos</b>	<b>Comunes</b>	<b>De la Especialidad</b>
	-Bases psico-pedagógicas de las educación especial -Didáctica general -Organización del centro escolar -Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar - Sociología de la educación -Teorías e instituciones contemporáneas de educación - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	- Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje. - Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje. - Desarrollo de habilidades lingüísticas. - Lingüística. - Psicopatología de la educación y del lenguaje. - Sist. Alternativos comunic. - Tratam. Educ. Trastornos de la audición y del Lenguaje. - Tratam. Educ. Trastornos de la lengua oral y escrita. - Practicum.
<b>1º Curso</b>		
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	<b>Créditos</b>
Didáctica General	T	8cr (6+2p)
Psicología de la Educación y del desarrollo en la edad escolar	T	8cr (6+2p)
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental	T	9cr (6+3p)
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica	T	6cr (4+2p)
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual	T	6cr (4+2p)
Expresión plástica y su Didáctica	T	2cr (1+1p)
Expresión Musical y su didáctica	T	2cr (1+1p)
Trastornos de conducta y personalidad	T	6cr (4+2p)
<b>2º Curso</b>		
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	<b>Créditos</b>
Bases Pedagógicas de la Educación Especial	T	4cr (3+1p)
Bases Psicológicas de la Educación Especial	T	4cr (3+1p)
Organización del centro Escolar	T	4cr (3+1p)
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva	T	6cr (4+2p)
Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales	T	4cr (3+1p)
Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita	T	9cr (6+3p)
Educación lingüística en alumnos con necesidades educativas especiales	B	4cr (3+1p)
<b>3º Curso</b>		
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	<b>Créditos</b>
Sociología de la educación	T	4cr (3+0p)
Teoría e instituciones contemporáneas de educación	T	4cr (3+0p)
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	T	4cr (3+1p)
Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial	T	6cr (4+2p)
Enseñanza de las matemáticas para alumnos con necesidades educativas especiales	B	4cr (3+1p)
Investigación educativa en el aula	B	4cr (3+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.		

## Formación inicial

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.

A continuación exponemos 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 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 previas experiencias	Comenzando a examinar (generalmente entre pares) sus habilidades más esenciales o competencias genéricas

Cuadro N° 13: 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° 13.

#### 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 permanecerá 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 de 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 necesidades, 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 personal 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

## Formación inicial

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 estadio 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 intersección 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 porqué 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 reflexivos 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

## Formación inicial

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).

Erout (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 (Reynols, 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 falto 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; Morai, 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

## Formación inicial

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

## Formación inicial

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 lo suficiente 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 las 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

## Formación inicial

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 llega 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 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).

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 (Smiyh, 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. Manejando 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,

## Formación inicial

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



## Formación inicial

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 (Pultorok, 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 sumariado, 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 discierne los aspectos potencialmente relevantes de la situación, los discrimina 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 sumariada 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 aprendiz 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 Nº 21: 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

## Formación inicial

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 consciencia 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 analizado 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.

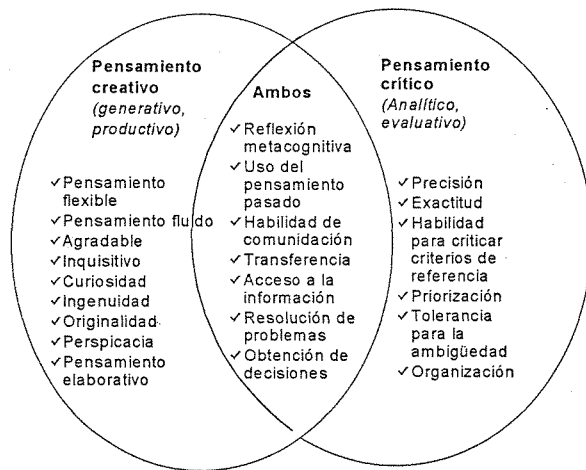


Figura Nº 22: Elementos comunes del pensamiento creativo y crítico (Fogarty y Mctighe, 1993:163).

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 consciencia 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 14: 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 (Smityh, 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 '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

## Formación inicial

recibido en la Universidad y la práctica de la enseñanza que ellos experimentan. La explicación proporcionada a esta frustración esta 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 practica. 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	Racionalidad técnica	Reflexión en la acción
Aspectos epistemológicos	Objetivismo, el conocimiento es externo	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 Nº 15: 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 Nº 23).

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 curriculum 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 Barron 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.

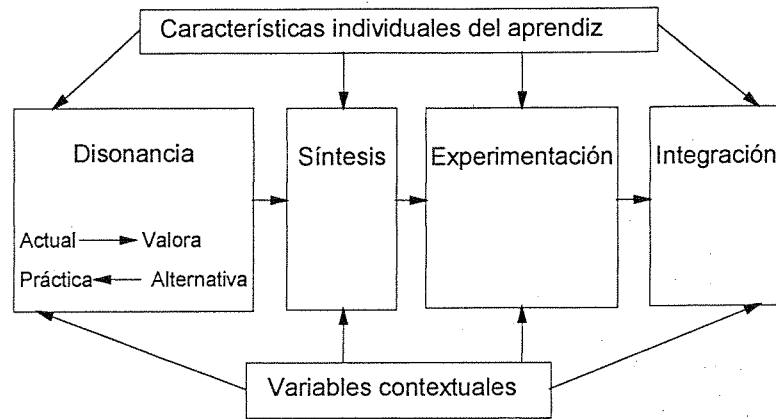


Figura N° 23: Modelo constructivista para el desarrollo del profesor (Ross y Regan, 1993:92).

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 Universidad 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) resumen 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

## Formación inicial

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 periodo 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 en 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 de 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 Nº 24).

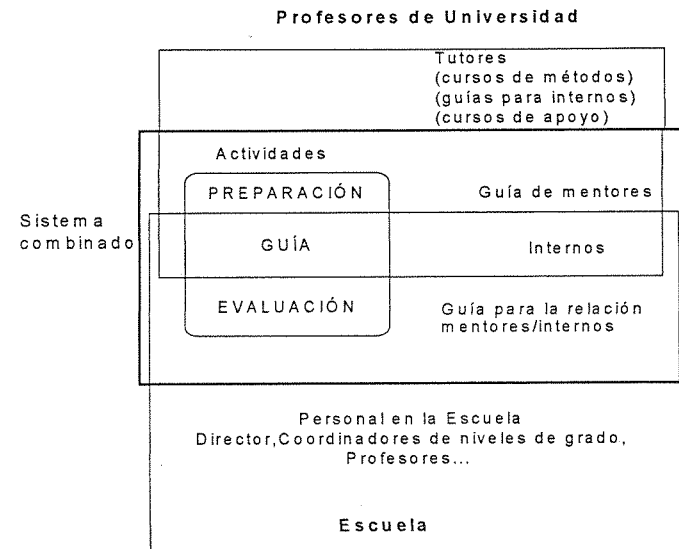


Figura Nº 24: Sistema combinado de relación entre la Escuela y la Universidad (Hoz y Perez, 1996:156).

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 Nº 15). 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 el progreso 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

Formación inicial

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 (Christesnon, 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>CONCEPCIONES SOBRE EL PROBLEMA DE ENSEÑAR A LOS ALUMNOS QUE SE FORMAN PARA SER PROFESORES</b>	Fracaso en preparar a los estudiantes para tomar decisiones relativas a la investigación proceso-producto de la enseñanza efectiva	Fracaso en proporcionar la habilidad para una crítica sobre la escuela y sobre las prácticas y políticas perpetuas de la escuela	Fracaso en proporcionar a los estudiantes con la habilidad crítica/analítica y los recursos para continuar el aprendizaje y la reforma a través de los escenarios y a través del tiempo
<b>METAS DE LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIANTES QUE SE FORMAN PARA SER PROFESORES</b>	Preparar a los estudiantes a partir de un conocimiento base para que puedan resolver sistemáticamente los problemas y situaciones de enseñanza	Preparar a los estudiantes para que adquieran una fuerte perspectiva crítica basados sobre el examen de las cuestiones relacionadas con la raza, clase, género, poder, etc., descubriendo sus implicaciones	Preparar a los estudiantes a conocer cómo aprender desde la enseñanza por la indagación colaborativa que ayuda a construir culturas de enseñanza y apoyan el crecimiento profesional y la reforma

<b>ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA</b>	El alumno se relaciona con un mentor en la escuela que le entrena en las competencias y lenguaje efectivo en la enseñanza	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
	Entrenamiento sobre el campo donde 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 por el alumno 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° 15: 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 construidos 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 currículum 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 periodo 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 periodo 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.

Marcelo (1995), realizando un análisis de las investigaciones recientes sobre el practicum, destaca algunos elementos esenciales que puede ser tomados como lemas para caracterizar los programas de prácticas para la formación de profesores:

- Aprender a enseñar, enseñar a aprender.
- Las creencias, como las "meigas", existen y persisten.
- No basta con conocer la materia, hay que aprenderla.
- El medio es el mensaje.
- Por muy bonitos que sean los árboles no hay que perder de vista el bosque.
- La reflexión es condición necesaria pero no suficiente.

Estos aspectos señalados por Marcelo (1995), se conectan con la visión de lo que generalmente consiste el practicum, que según Field y Field (1994), suele reducirse a un periodo 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 situación particular, y aunque encontramos algunas excepciones (Practicum de la Formación de Maestro de Granada, 1995), podríamos decir que es un comentario que encaja perfectamente en nuestro ambiente y 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 periodo de prácticas, ya que no es correcto considerar que los alumnos que se forman para ser profesores en su periodo 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

Formación inicial

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 una 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 progresa 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.

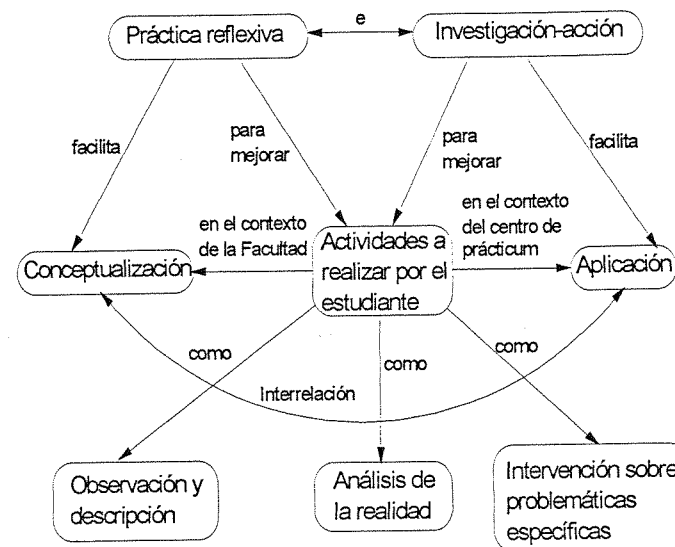


Figura Nº 25: Actividades a realizar por el estudiante en el periodo de prácticas (Gairín y Gimeno, 1995:86).

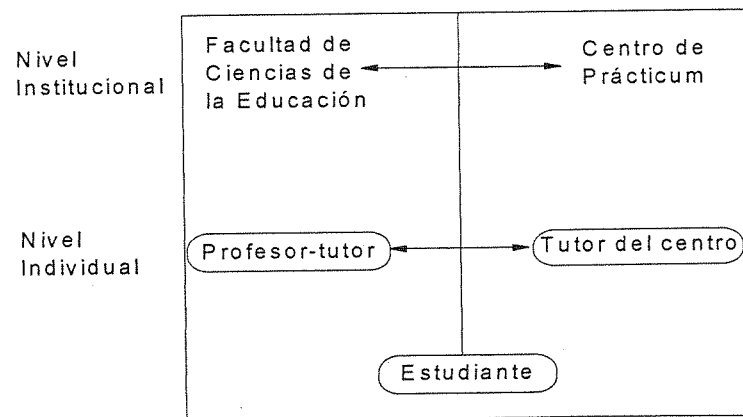


Figura Nº 26: Relaciones con los protagonistas en el periodo de prácticas (Gairín y Gimeno, 1995:86).

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 debe 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.

Metcalf, 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 curriculum 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 conciencia 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, Corocoran 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 investigación 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.

## Formación inicial

- 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 presenten 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. LA "INVESTIGACIÓN REFLEXIVA". UNA ESTRATEGIA PARA LA UNIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA EN EL PRACTICUM DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO.

### 5.1 La "investigación reflexiva" como estrategia para la formación inicial del profesor.

Teniendo como premisa básica el ver al profesor como un ser autónomo y profesional, con un papel activo en la mejora de la enseñanza que imparte, se plantea la necesidad de encontrar estrategias de formación alternativas que consigan formar a profesores bajo estos principios.

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 Tabachnich, 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), especialmente en situaciones en las que los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores tienen acceso a practicar directamente en el contexto escolar.

Los proyectos de investigación-acción son planteados como un trabajo de campo con el objetivo final de la mejora de la enseñanza. El problema que se investiga es identificado por los estudiantes/investigadores que se forman para llegar a ser profesores (en la formación inicial) o por los profesores/investigadores (en el caso de la formación

permanente); a continuación se plantean una serie de soluciones y finalmente se ejecuta una de ellas para solucionar el problema. El profesor es considerado un práctico-reflexivo que participa como parte fundamental del proceso de investigación-acción. Se concibe al profesor, o al estudiante para profesor, como un sujeto que puede generar y examinar los principios hipotéticos en los que gira su enseñanza (Winitzky, 1992; Tesch, 1990; Kettel y Sellars, 1996). El investigador externo al Centro actúa ayudando a facilitar este proceso reflexivo que tienen como "actor principal" el profesor investigador o el alumno investigador de su propia teoría práctica.

La investigación colaborativa pone el énfasis en el hecho de que los investigadores y educadores trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver los problemas inmediatos y prácticos de los profesores, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación. En este modelo de investigación los profesores, los administradores y los miembros de la universidad, poseen unas metas compartidas para mejorar la práctica, contribuir a la promoción de la teoría educativa y proporcionar el desarrollo del personal del centro (Bartolomé y Anguera, 1990).

El modelo de investigación que fundamenta los proyectos de investigación-acción colaborativa según Oja y Smulyan (1989), avanza en un proceso cíclico en espiral consistente en: planificación, ejecución, reconocimiento (o toma de consciencia de los hechos descubiertos), evaluación y, en el caso de que se vea necesario, modificación del plan; es decir, un ciclo recurrente de planificación, acción, observación, reflexión y revisión. El modelo de ciclo reflexivo de Smyth (1989) es también un ejemplo de este tipo de investigación colaborativa, descomponiendo el proceso en las siguientes fases: a) Describir..., ¿qué hago?, b) Informar..., ¿qué significa lo que hago?, c) Confrontar... ¿cómo he llegado a ser como el que así aparece?, y d) Reconstruir..., ¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente?.

La investigación sobre "El Desarrollo de un Programa de Mejora de la Organización en Centros Educativos a Partir de un Modelo de Organización Participativa" (Villar, 1992), pretende llevar a cabo un proceso de perfeccionamiento del profesorado bajo un diseño de investigación colaborativa fundamentado en el ciclo reflexivo de Smyth (1989). En esta investigación (Villar, 1992) se llevan a cabo estrategias de desarrollo profesional cooperativo a través de un modelo cíclico de reflexión sobre la práctica y a través de la colaboración entre un Centro escolar y la Universidad (Atkin, Kennedy y Patrick, 1989). Situada en el paradigma de pensamiento del profesor, pone un énfasis especial en la reflexión como vía de generación del conocimiento práctico, y tiene como fin el que el profesor explique su teoría pedagógica acerca de la enseñanza y explore cómo se lleva a cabo en su práctica (Pollard y Tann, 1987).

Sin embargo, aunque sin duda estas estrategias son especialmente válidas para estimular el desarrollo de un conocimiento profesional basado en la unión de la teoría con la práctica, debido a la configuración del practicum de la mayoría de las Facultades de Educación para la formación de profesores, y en concreto en el caso del modelo de "Practicum en la Formación de Maestros" (1995) de la Facultad de Educación de Granada, existe una dificultad grande para que el alumno que se forma para ser profesor pueda actuar sobre la clase que le ha sido asignada durante el período de prácticas, llevando a cabo soluciones para resolver los problemas que detecta en el transcurso de la observación que realiza.

El Practicum de los alumnos de Magisterio suele estar configurado de tal forma que el estudiante está dedicado a las actividades de observación e investigación de algún



aspecto de la realidad educativa, más que a la elaboración de propuestas y búsqueda de soluciones para la mejora de la enseñanza que se imparte en la clase y en la escuela asignada en su período de prácticas. En el caso de que se le permita una cierta actuación en clase, nunca se plantea con el propósito de que él pueda modificar o alterar alguna situación en clase, solamente se le permite colaborar y ayudar llevando la clase cuando el profesor titular deba realizar otras tareas. Es desde este tipo de situaciones como se concibe su intervención en clase, y es desde estas situaciones donde el estudiante para profesor puede practicar los aspectos que ha recibido de forma teórica.

Consideramos que esta forma de intervenir en clase es adecuada, aunque podría ser más ventajosa si se planteara como un proceso de investigación-acción o de investigación colaborativa. Pero, la realidad demuestra que es difícil cambiar la mentalidad de los profesores que reciben en sus clases a los alumnos que se forman para llegar a ser profesores y que lleguen a permitir un proceso de cambio y de mejora que provenga de un proyecto de investigación-acción promovido por el estudiante que realiza el practicum en su clase.

Por ello planteamos un proceso de investigación, que llamamos "investigación reflexiva" y que surge con el deseo de plantear la investigación como principio básico de estrategia formativa del practicum, pero con las limitaciones del contexto donde se realiza el practicum. El proceso reflexivo debe ser trabajado desde el principio al fin a lo largo del período que comprende el practicum, no obstante, las últimas fases del ciclo recurrente del que hablábamos antes, donde se lleva a cabo una ejecución y comprobación de los resultados, no se puede llevar a cabo debido a que el estudiante no puede realizar una intervención directa en la clase. La última fase del proceso de investigación en que reside el practicum finalizará con la extracción de una serie de conclusiones que sirvan para conformar un conocimiento profesional y una teoría personal de la enseñanza.

Por tanto, aunque los alumnos de las facultades de educación no puedan llevar a cabo un proyecto de investigación-acción completo, ya que ellos no pueden actuar en clase verificando los resultados y modificando situaciones, sí pueden utilizar la investigación como un instrumento de verificación de la teoría en la práctica, llevando a cabo una clarificación del punto de partida de la investigación, recogiendo datos que clarifiquen la situación y analizando los datos que llevarán finalmente a un planteamiento personal y a una construcción de una teoría personal de la enseñanza. El adjetivo "reflexiva" es utilizado para destacar que el proceso de investigación se llevará a cabo desarrollando procesos reflexivos en todas sus fases, desde la clarificación del punto de partida de la investigación hasta el planteamiento de conclusiones.

El esquema de trabajo que se sigue en la "investigación reflexiva" comienza haciendo un planteamiento previo de cuestiones problemáticas observadas y percibidas por los estudiantes de Magisterio cuando asisten a sus clases prácticas en los Centros escolares. Estas acciones percibidas como problemáticas son confrontadas mediante la reflexión en los seminarios de trabajo supervisados por un profesor de la universidad, utilizando el formato de grupos de discusión. A partir de aquí, se plantea un proceso de investigación que consiste en:

- delimitar y clarificar el problema,
- análisis inicial para clarificar la teoría que fundamenta el problema,
- planteamiento de hipótesis,
- recogida de datos de la práctica,
- análisis de los datos obtenidos de la práctica, acompañado de una confrontación con el análisis realizado sobre la teoría que fundamenta el problema,
- proceso de confrontación, y

- proceso de reconstrucción final y de extracción de conclusiones.

A lo largo de todas las fases del proceso de investigación, se van propiciando procesos reflexivos en los alumnos que en definitiva son pasos para el desarrollo, construcción y reconstrucción progresiva de una teoría personal acerca de la enseñanza. La etapa final del proceso de investigación, en la que se obtienen conclusiones, será en definitiva la etapa donde el conocimiento de los alumnos acerca de la enseñanza se hace explícito para concluir en la exposición de una serie de principios básicos de actuación, fundamentados en la construcción que ellos han ido elaborando a lo largo de todo el proceso de investigación.

El esquema siguiente resume el proceso de investigación reflexiva que proponemos, compuesto de seis grandes fases:

- 1) delimitación de la teoría que fundamenta la práctica,
- 2) cuestionamiento de los principios teóricos que fundamentan la práctica mediante el planteamiento de hipótesis,
- 3) comprobación de los principios teóricos en la práctica,
- 4) verificando hipótesis mediante contraste de análisis teórico/práctico,
- 5) confrontación de conclusiones y
- 6) reconstrucción de la teoría que fundamenta la práctica.

Todo este proceso tiene como fin el conseguir que el alumno verifique los principios teóricos que supone fundamentan el problema práctico que se plantea al inicio de la investigación, y que esto sea la base para la construcción de un conocimiento profesional y una reconstrucción de la teoría personal acerca del tema o problema práctico que se investiga.

En el gráfico Nº 27, queda expuesto el proceso de investigación reflexiva que a continuación pasamos a desarrollar en cada una de sus fases.

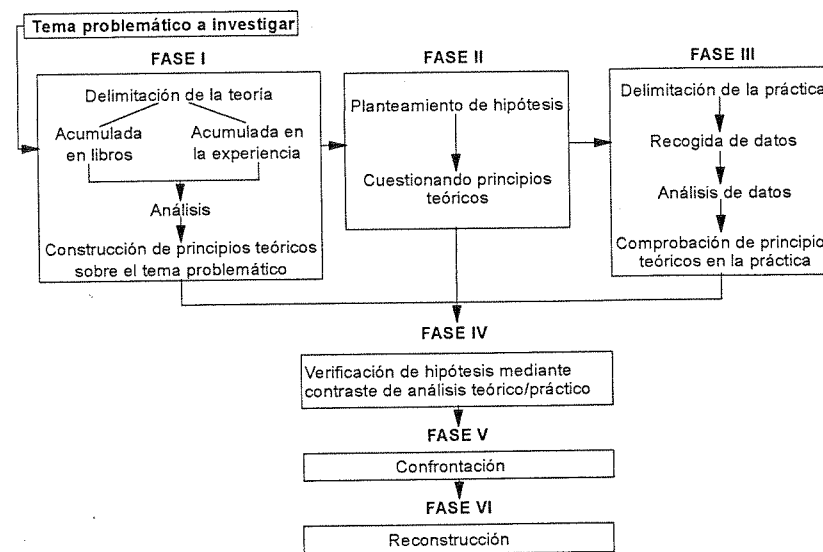


Figura Nº 27: Fases del proceso de "Investigación Reflexiva".

## 5.2 Fases del proceso de "investigación reflexiva".

### 5.2.1 - Fase I: Delimitación de la teoría que fundamenta la práctica.

#### A) Primera delimitación del tema problemático a investigar. Creando un clima adecuado para poder trabajar de forma reflexiva.

El primer paso en los procesos de investigación es formular el tema que va a ser investigado. Para ello el alumno que se forma para llegar a ser un profesor que reflexiona, investiga y toma decisiones de forma autónoma, debe ser capaz de establecer el punto de partida para su proyecto de investigación reflexiva. Para ello deberá hacerse preguntas relativas a:

- ¿Existe para mí algún tema de interés que necesita una atención urgente?
- ¿El tema que quiero investigar está bien identificado, es claro y obvio, o por el contrario está poco definido y clarificado?

En este momento es necesario invertir un tiempo suficiente para explorar los posibles temas de interés e identificarlos tanto como sea posible. Sin embargo, aunque es cierto que se necesita realizar una identificación del problema que inicia el proceso de investigación, hay que decir que, en muchos casos, el punto de partida inicial es modificado, ya que suele ser considerado una primera aproximación a la situación que va a ser investigada. La investigación reflexiva intenta evitar el "dogma" de hipótesis fijadas y principios previos, que no pueden ser modificados una vez que se ha comenzado la investigación, como ocurre en un enfoque de investigación más tradicional (Cronbach, 1975). Por tanto, en este tipo de investigación reflexiva el alumno/investigador permanece abierto a nuevas ideas, las cuales pueden influir el curso de la investigación mientras ésta tiene lugar.

Para estimular la búsqueda del punto de partida del proyecto de investigación se pueden utilizar estrategias de desarrollo creativo, con el propósito de que el alumno tome conciencia de que no es un mero ejecutor que lleva a la práctica proyectos ideados por otros, sino que desde una perspectiva constructiva y crítica (Keney, 1994), es capaz de elaborar su propia estrategia de actuación, ya que es un sujeto creativo que actúa de forma autónoma (Korthagen, 1993; Keney, 1994). Nickerson, Perkins y Smith (1990), exponen una serie de estrategias creativas que pueden ayudar a los monitores del grupo a hacer factible el comienzo de la investigación y el establecimiento del punto de partida o problema a ser investigado.

#### TÉCNICAS CREATIVAS

- Técnica de fluidez ideacional o de flexibilidad: Ante un tema dado el sujeto debe producir ideas acordes con el tema con rapidez y soltura.
- Técnica de asociados remotos: Ante una palabra el sujeto debe buscar la palabra que viene a su mente una vez que es nombrada, como por ejemplo: perro-gato, día-noche, etc.
- Técnica de términos contrapuestos: Ante un término el sujeto debe buscar el término contrario.
- Técnica de dependencia/independencia del campo: Ante una imagen, viñeta o texto el sujeto debe percibir e identificar aspectos escondidos parcialmente en el contexto.
- Técnica de analogías: Ante una serie de términos el sujeto debe buscar semejanzas entre ellos, haciendo agrupaciones de términos.
- Técnica de torbellino de ideas (Brainstorming): Consiste en generar una larga lista de opciones y elegir después entre ellas. Mientras confeccionan la lista, se estimula a los participantes a que den rienda suelta a su pensamiento y construyan ideas a partir de las aportaciones hechas por los demás.

A la vez que el alumno comienza a plantear el punto de partida de la investigación, el profesor monitor del seminario o grupo de trabajo debe ir identificando los rasgos más significativos de los temas que van surgiendo. Así, se introduce a los alumnos en los principios básicos de la teoría que fundamenta el tema que empieza a surgir como punto de partida de la investigación.

El monitor debe además estimular a los estudiantes a explorar los sistemas de creencias personales que cada uno posee acerca del tema que va surgiendo. Por tanto, durante esta fase no se reduce la actividad exclusivamente a establecer los principios teóricos sobre los temas que surgen como puntos de partida de la investigación, sino que también los estudiantes comienzan a ser más conscientes de sus propias creencias acerca del tema, que a menudo son inarticuladas y quizás inconscientes.

Para ello el representante de la facultad que tiene a su cargo el seminario de trabajo, debe iniciar el trabajo con estrategias como la discusión o el modelamiento, y mantenerlas a lo largo de todo el proceso de realización del proyecto de investigación reflexiva. Los procesos de modelamiento, la discusión y el desarrollo de estrategias creativas son establecidas como instrumentos básicos de trabajo con el propósito de acostumbrar a los alumnos a trabajar de forma creativa, a trabajar exponiendo sus propios criterios y opiniones, y a entablar diálogos compartidos y discusiones donde pueda surgir el proceso de investigación reflexiva.

### MODELAMIENTO.

El proceso de modelamiento consiste en establecer una dinámica que permita hacer explícito el pensamiento que el monitor tiene acumulado acerca del tema que surge para ser investigado. Así, su pensamiento y su opinión es compartida por todos los miembros del grupo utilizando la estrategia de "pensar en voz alta". El monitor debe utilizar el "pensamiento en voz alta" como un camino para enseñar a los estudiantes a analizar sus experiencias pasadas y a hacer surgir su teoría personal. En un ambiente de juego, de "tomar el pelo", de reírse de sus creencias pasadas y de sus teorías implícitas acerca de la enseñanza, en un ambiente tranquilo y relajado, el monitor articula y analiza sus experiencias pasadas como profesor y como aprendiz y estimula a que todos los miembros desarrollen esta misma estrategia de "pensar en voz alta". En el proceso de modelamiento se van anotando las palabras clave que surgen y los conceptos que sugieren principios implícitos acerca de la enseñanza y el aprendizaje (McCaleb, Borko y Arends, 1992; Ross, Johnson y Smith, 1992).

### DISCUSIÓN

Esta estrategia ha sido destacada en la literatura sobre promoción de procesos reflexivos, como estrategia muy útil y ventajosa para promover una toma de consciencia. Llega incluso a ser considerada como un componente importante de la reflexión crítica, pues mediante ella se fomenta el desarrollo del significado personal (Wade, 1994)

Para favorecer la discusión se debe de crear un clima favorable, esperar los comentarios de los estudiantes y responderles con énfasis, aceptando o clarificando algunos puntos. La naturaleza de la discusión se caracteriza por definirse en los siguientes términos: Mente abierta, libertad, igualdad, respeto y verdad. Los participantes son estimulados a expresar sus opiniones y a examinar y responder a varios puntos de vista con la intención de alcanzar un conocimiento o juicio mayor.

Para que la discusión sea efectiva se debe crear un clima agradable y distendido de discusión en los cual los participantes se sientan lo suficientemente seguros para exponer sus ideas, y ello les lleve a un proceso de reflexión personal sobre distintos puntos de vista. Además, se debe fomentar la discusión en grupo, ya que la reflexión individual se mejora por las opiniones que ofrecen el grupo y por una colaboración entre pares, pues en la articulación de los puntos de vista de los otros se favorece una clarificación de las ideas personales (Francis, 1995).

Finalmente decir que la formulación del punto de partida que se lleva a cabo en esta fase podrá ser entendida como una declaración superficial del problema, pues lo realmente importante en esta primera fase de la investigación reflexiva es crear un clima de trabajo creativo y compartido por todos los miembros del seminario de trabajo.

Para que el grupo, que llevará a cabo un proyecto de investigación reflexiva, trabaje de una forma distendida y relajada, y se consigan eliminar inhibiciones y vergüenzas que impiden hablar libremente y exponer tu propia teoría y punto de vista personal, es esencial crear un clima de confianza. Por tanto, en estos primeros momentos del proceso de investigación reflexiva es esencial crear un clima agradable de trabajo para que el alumno se sienta a gusto y pueda ser estimulado a los procesos reflexivos que se le irá pidiendo que

realice a lo largo del proceso de investigación.

En la siguiente punto del proceso de investigación reflexiva, explicamos cómo se realiza una clarificación más detallada del problema y de la "primera impresión" que se obtiene en este momento. Con ello pretendemos indicar cómo llegar a una comprensión más profunda de los factores que pueden afectar a la situación concebida como problemática.

### B) Determinación y clarificación del punto de partida de la investigación.

Como acabamos de ver, la fase anterior es una primera aproximación al tema que se investiga, y un establecimiento de los principios de creatividad y trabajo compartido que van a regir el funcionamiento del grupo. En esta segunda fase se introduce a los alumnos en una búsqueda de la teoría que fundamenta el tema que se investiga, partiendo tanto de la teoría recogida en libros y documentos, como la teoría personal acumulada a lo largo de su experiencia.

Acompañando al establecimiento de los elementos teóricos esenciales que fundamentan el tema que se investiga, se plantea un proceso de análisis sobre estos elementos teóricos, con el propósito de promover procesos metacognitivos y de toma de consciencia que deben ser alcanzados por todos los miembros del grupo. Este análisis tiene como propósito ir más allá de "la primera impresión", y llegar a una comprensión más profunda y una mayor clarificación del tema o problema que inicia el proceso de investigación reflexiva.

Este análisis más profundo de clarificación e identificación, supone comenzar el proceso de delimitación de los fundamentos teóricos que rigen el problema práctico de investigación que vamos a estudiar. Este proceso de análisis es considerado el inicio del proceso de unión de la teoría con la práctica, que se desarrollará en las siguientes fases del proyecto de investigación reflexiva.

Se busca en estos momentos poner la teoría "enfrente" de los alumnos, y estimularlos a que comiencen a decidir si son teorías totalmente nuevas para ellos, o familiares para su sistema de creencias. Así, sus propios principios de acción, sus estándares y sus suposiciones, comienzan a ser analizados al enfrentarlos con la teoría.

Por tanto, la búsqueda de los principios teóricos que fundamentan el tema que se investiga, no se fundamenta exclusivamente en los aspectos que se reciben de forma teórica y que están recopilados en los libros de texto. También interesa activar todo el sistema de creencias personal, para conseguir estimular los esquemas de referencia y facilitar un proceso constructivista de mejora de la estructura de conocimiento de los alumnos.

### · Estimulación del conocimiento recibido de forma teórica.

En este caso hay que establecer la delimitación y clarificación del tema que se investiga realizando una búsqueda de documentos, revistas, artículos de periódico, libros de texto, etc., donde se fundamente el problema que se estudia.

Los estudios de caso de profesores que experimentan situaciones problemáticas en la vida diaria y real de la clase, es una estrategia utilizada para promocionar procesos reflexivos en los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores, y pueden ser utilizado como fundamento o apoyo para delimitar el tipo de conocimiento que se tiene sobre el tema que se pretende investigar.

### ESTUDIOS DE CASO.

Durante los últimos años se ha renovado el interés acerca del desarrollo y uso de los estudios de caso para la educación del profesor (Marcelo y otros, 1991). Carter (1989) argumenta las ventajas de utilizar los estudios de caso para promover una práctica reflexiva y promover una mejor comprensión de la teoría.

Los casos son unas narraciones detalladas y contextualizadas de los acontecimientos de enseñanza-aprendizaje. Los casos deben ser lo suficientemente complejos como para permitir diferentes niveles de análisis e interpretaciones. Los casos presentan dilemas, problemas y complejas situaciones de clase en algún contexto determinado (Levin, 1995).

De acuerdo con la literatura sobre transferencia, es más probable que la gente realice un proceso de transferencia del conocimiento si este conocimiento está situado en el mundo real (Lundeberg y Fawver (1993). Por tanto, la utilización de casos complejos del mundo real que reflejan dilemas de enseñanza, proporcionan poderosas oportunidades para que el profesor o el estudiante examinen y reflexionen sobre su propio conocimiento y creencias.

Algunas de las investigaciones sobre el análisis de casos utilizan el paradigma de expertos/principiantes, comparando las formas de actuación y pensamiento de estos dos grupos de profesores (Swanson, O'Connor y Cooney, 1990; Moral y Pérez, 1995). Los resultados muestran que los principiantes gastan mucho más tiempo en identificar y clarificar el problema; en contraste los expertos identifican rápidamente la solución al problema, pues poseen una estructura de conocimiento más elaborada y organizada (Calderhead, 1983; Lavelly, et al, 1987; Roehler, et al, 1987; Berliner, 1986; Leinhardt y Greeno, 1986; Moral, 1993).

### Estimulación del conocimiento acumulado en la experiencia.

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 su única experiencia real con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gore y Zeichner, 1991; Griffiths y Tann, 1992; Roskos y Walker, 1994).

Así, en los inicios del proceso de investigación reflexiva se debe trabajar sobre el sistema de creencias con el que el alumno llega al grupo o seminario de trabajo, pues son creencias que fundamentan la estructura de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los componentes del grupo. 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 más o menos estable, y consiga hacer consciente y explícita su teoría personal acerca de la enseñanza.

Existen una serie de métodos disponibles para ayudar a hacer este conocimiento implícito accesible a la propia reflexión. La elaboración y revisión de diarios, la escritura sobre acontecimientos e impresiones, la narración sobre historias de la vida, la conversación con un amigo crítico, el discurso analítico en grupo, o el uso de metáforas,

son estrategias útiles para ayudar a formular nuevas interpretaciones y crear relaciones entre conceptos que se pierden en la primera impresión de la situación problemática.

### EL DIARIO.

Debe ser considerado un componente de todo el proceso de investigación reflexiva, más que un simple proceso de coleccionar datos, pues refleja cómo se va construyendo la teoría personal de un sujeto a lo largo del tiempo. Siempre que existe un papel y un lápiz, y el tiempo disponible para poder elaborarlo, es útil como estrategia de reflexión y de respuesta a las numerosas cuestiones que surgen a lo largo de la experiencia con el mundo de la enseñanza. Por tanto, puede ser un reflejo del desarrollo personal a través del proceso de investigación reflexiva.

El diario ha sido una técnica utilizada para el desarrollo profesional del profesor (Zabalza, 1986) y según Altricher, Posch y Somekh (1995) y Howey y Zimpher (1989) puede considerarse una estrategia para producir procesos reflexivos que faciliten la formación y el desarrollo de los individuos que se forman para llegar a ser profesores, pues es un compendio de impresiones y descripciones de circunstancias, motivos, pensamientos y sentimientos de los otros y de uno mismo. Por tanto, el diario es una herramienta para analizar los acontecimientos, proporcionado un diálogo personal sobre los hechos y situaciones, desde un punto de vista reflexivo y crítico. El ciclo que se produce en la elaboración de un diario consiste en comenzar reflexionando sobre las experiencias antes de ponerse a escribir sobre ellas, y una vez que se han escrito, reflexionar sobre lo escrito. En el diario se presenta una sucesión de acontecimientos que ocurren a lo largo del tiempo sobre los que volver atrás y reconstruir los pensamientos y sentimientos. Una vez que estos procesos de reconstrucción y reflexión se suceden, se van añadiendo nuevas ideas y conductas, y se incrementa, tanto el conocimiento práctico personal, como el proceso de construcción de este conocimiento.

### TÉCNICA DE ESCRITURA SOBRE ACONTECIMIENTOS E IMPRESIONES.

Hoover (1994) considera que la escritura sobre hechos e impresiones es un medio para estimular y organizar el pensamiento, así como un medio para volver a pensar y revisar ideas a lo largo del tiempo. Por tanto, para esta autora la técnica de escritura es una estrategia para desarrollar una práctica reflexiva en la enseñanza y para desarrollar procesos metacognitivos en el profesor.

### TÉCNICA DE NARRACIÓN SOBRE HISTORIAS DE TU VIDA.

Es un documento personal, como las autobiografías o los diarios, donde se narran acontecimientos ocurridos en la vida del sujeto, expresados de una forma subjetiva y bajo una interpretación personal de los hechos. Esta técnica ha sido aplicada a la formación del profesorado, estableciendo diálogos reflexivos a partir de las expresiones subjetivas de los hechos educativos. En estas interpretaciones personales se reflejan, como si fuese en un espejo, las bases del conocimiento personal de los sujetos acerca de la enseñanza (Knowles, 1993).

### DISCURSO ANALÍTICO EN GRUPO.

Según Altrichter, Posch y Somekh (1995), el discurso analítico es una técnica utilizada generalmente en el ámbito de la resolución de problemas. Es considerada un buen método para ganar una mayor comprensión acerca de una situación vivenciada como problemática. El discurso analítico avanza mediante la identificación de los elementos que se interrelacionan en un problema, lo cual puede ser en sí mismo considerado la base para la solución del problema. Con este procedimiento se incrementa el conocimiento de las características importantes de una situación y se mejora la comprensión de sus interdependencias.

Los participantes en el grupo son dirigidos por el monitor, quien asume el rol de ser el que dirige y hace preguntas para plantear nuevas perspectivas.

Para llevar un discurso analítico se deben emplear las siguientes reglas:

- . Se debe llevar a cabo un proceso de pregunta-respuesta sobre el tema que se analiza; las declaraciones concernientes a experiencias similares se deben evitar, con la intención de centrar la atención sobre el problema que se plantea.
- . Los comentarios críticos no deben ser permitidos, pues se pretende llevar a cabo un trabajo reflexivo más que la defensa de una postura concreta enfrentada a otras opiniones o posturas de los miembros de equipo.
- . Las sugerencias para alcanzar una solución o aclarar la situación no deben ser permitidas, ya que es necesario asegurar que existe una búsqueda profunda y un incremento de la comprensión del problema o tema que se analiza.

### CONVERSACIÓN CON UN AMIGO CRÍTICO.

En algunos casos conviene realizar el análisis a través de un diálogo más personal e íntimo con una sola persona con la que se mantiene una buena relación de empatía, es decir, con esa persona con la que uno siente que puede confiar.

Aquí no se siguen las reglas de forma estricta como se han planteado en el anterior método, sin embargo también se sugieren algunos principios de actuación, como por ejemplo: a) Hacer preguntas dirigidas exclusivamente al análisis del tema que se analiza, b) evitar hacer uso de anécdotas, c) no realizar críticas adversas, y d) no sugerir soluciones, que puedan distraer el proceso reflexivo para llegar a un profundo análisis.

### METÁFORAS.

Según Korthagen (1993), las metáforas son gestas de situaciones de clase que son interpretadas por el sujeto que construye la metáfora. El la metáfora interactúan diversos elementos que pueden ser analizados. El análisis de una metáfora hace que se pongan en entredicho los elementos de la enseñanza que sustentan la metáfora, pudiéndose dar otras posibles interpretaciones a la situación. Las metáforas son una así, una forma de expresar la realidad, darle significado y construir una teoría personal (Mingorance, 1991).

Las metáforas son expresadas mediante palabras, pero en algunos casos la traslación en palabras puede ser un problema. Como solución a este problema, se suele plantear como alternativa el uso de un dibujo para expresar experiencias personales. Por ejemplo, se les puede decir a los sujetos que pinten un dibujo sobre el tema "educación" y luego que dibujen un gráfico sobre el tema "un escenario educativo ideal" y entonces se les pide que comparen los dos dibujos. A partir de aquí surge una discusión que puede ser analizada descubriendo las metáforas explicativas de la teoría personal que fundamenta la enseñanza.

### C) Proceso de análisis.

El proceso de análisis que se plantea en la investigación reflexiva, para estudiar a fondo y de forma significativa la teoría práctica que fundamenta el tema que investigamos, se lleva a cabo mediante una serie de fases que avanzan en complejidad: 1) descomposición, 2) relación-conexión, 3) casualidad y 4) síntesis.

#### 1) Descomposición de los elementos esenciales de la teoría.

Partimos de la idea de que toda situación educativa es compleja y está fundamentada en una serie de principios básicos de actuación, que deben ser identificados para alcanzar a una mayor comprensión de ellos. Así, se deben realizar distintos procesos de análisis que tengan, como finalidad última, el identificar los elementos esenciales y distinguirlos de los elementos superficiales de la situación problemática.

Este tipo de identificación de los elementos de una teoría, se suele llamar "proceso de categorización" (Bardin, 1986), que consiste en aislar elementos conceptuales que tienen un significado particular.

Con ello, se intenta analizar el contenido de tal forma que nos permita ordenar y establecer relaciones de significado entre los distintos elementos de una situación o discurso. Por tanto, es necesario encontrar unidades mínimas de significado, que son llamadas categorías, y que tienen la función de reducir la información y estructurarla (Miles y Huberman, 1984; Huber, 1991).

Las unidades mínimas de significado, o categorías, son asociadas con un código que sirve para identificarlas. Las categorías deben ser definidas según el contexto donde se extraen y los códigos se establecen por una composición arbitraria de tres letras (Bardin, 1986).

Existen dos métodos para la codificación de los datos. En el método deductivo las categorías son elegidas desde el conocimiento teórico de los investigadores y entonces se realiza una búsqueda de esta categoría en los pasajes más relevantes que deben ser categorizados. En este caso, el desarrollo de las categorías es independiente de los datos que se van obteniendo y analizando. Desde un método inductivo las categorías son elegidas en el proceso mismo de análisis de datos. Pueden surgir durante el proceso de análisis y después de haber realizado el análisis. En este caso, las categorías son derivadas de los datos.

Para llevar a cabo un proceso de categorización es necesario establecer una lista de categorías que deben ser definidas dentro del contexto de donde son obtenidas. Las categorías se pueden agrupar por conceptos (metacategorías), para sugerir uniones entre categorías.

#### 2) Formulando relaciones y conexiones entre los elementos de la teoría.

Para construir una teoría práctica, no sólo es importante identificar las características singulares de la situación, sino también delimitar las conexiones entre ellas. Anteriormente se ha realizado un análisis (identificando sus componentes y estableciendo categorías), ahora se realiza una síntesis (dibujando la actuación de las categorías juntas). Para ello se pueden realizar las siguientes preguntas: ¿Cómo se inicia esta situación?, ¿Qué conexiones importantes existen en mi opinión entre los acontecimientos, los factores contextuales, las acciones de los individuos y otros elementos de esta situación?, ¿Cuál es mi interpretación

## Formación inicial

personal de la situación?

Sobre la base de estas preguntas es posible formular declaraciones o sentencias donde queden establecidas las conexiones entre los elementos de una situación, que la investigación de Villar (1992) llama proposiciones explicativas del significado personal de la teoría (Fernández, 1995b).

### 3) Visión causal o sistemática de la teoría.

Las relaciones entre las categorías pueden ser analizadas bajo una perspectiva causal. La relación "causal" queda expresada de la siguiente forma: A es la causa de B. Con la interpretación causal se pretende establecer una relación definitiva para simplificar la complejidad de una situación.

Hay que decir que, aunque la interpretación casual de la teoría es válida en muchos casos, existen hechos que no pueden ser explicados mediante una relación causal. Para ello, es conveniente llevar a cabo otros tipos de análisis, como el análisis sistemático (Altrichter, Posch y Somekh, 1995).

La interpretación sistemática considera que cada hecho puede ser concebido como un sistema de desarrollo independiente. En este sistema, cada elemento tiene su relación con los otros elementos de la red en un sistema de relaciones mutuas. Un cambio en el funcionamiento de un elemento del sistema, lleva a modificar todo el sistema en su conjunto.

### 4) Visión sintética y holística de la teoría.

Los procesos de clarificación y análisis realizados anteriormente, necesitan ser reducidos. La complejidad debe ser reducida a una serie de características centrales para llegar a una interpretación sintética y holística que nos permita una actuación clara en la complejidad de los fundamentos teóricos (Altrichter, Posch y Somekh, 1995).

#### • Uso de representaciones gráficas para el análisis de datos.

Normalmente las teorías son una descripción verbal escrita o hablada de una situación. Si realizamos con la teoría un proceso de reflexión, discusión y análisis, podemos dibujar sobre ella aspectos sobresalientes que pueden ser expresados mediante gráficos o representaciones. Miles y Huberman (1984) sugieren que las distintas formas de representación gráfica de una teoría lleva a una simplificación de la interpretación, lo cual es útil para su análisis.

Por tanto, se ha comprobado que para analizar las teorías es útil la utilización de gráficos, diagramas, matrices, etc., pues nos permiten representar la información y sus interrelaciones de una forma estructurada, rápida, accesible y compacta. La representación gráfica puede ser en sí misma una estrategia útil para el desarrollo personal y profesional de los profesores, ya que las teorías personales sobre la enseñanza, pueden ser representados por medio de mapas cognitivos (Moral, 1994). Esto ayuda a identificar los temas centrales de un problema de enseñanza, los aspectos que pueden ser considerados de forma paralela, los aspectos que se relacionan, las contradicciones que se expresan en relaciones no estables, los vacíos en la representación que indican una falta de comprensión o de contenido sobre algún aspecto, etc. Todo ello, contribuye a mejorar y profundizar en nuestra comprensión sobre la teoría personal acerca de la enseñanza.

Con los gráficos se clarifican las situaciones y las teorías, pero además se expresa

el análisis realizado sobre la teoría. El análisis comienza describiendo las características esenciales de los acontecimientos o de las teorías (categorías), que son identificadas por un símbolo (código) para facilitar la representación. De esta forma, quedan representados en el gráfico los elementos esenciales mediante imágenes y no mediante proposiciones lingüísticas. Ello permite una visión rápida para la identificación de las características más importantes de una teoría, comprobando los códigos que aparecen en el centro del gráfico, los que mantienen más conexiones con otros códigos, etc.

En esta fase del proceso de investigación reflexiva, cuando los miembros del grupo o seminario de trabajo encuentran una representación gráfica del punto de partida de la investigación que satisface al conjunto de los miembros, debe plasmarse en un papel y guardar el diagrama para establecer en la fase de verificación de hipótesis un contraste de gráficos elaborados en distintos momentos: a) El elaborado en la fase de inicio y delimitación primera de la teoría (fase 1ª), y b) El elaborado una vez que se recogen datos de la realidad de las situaciones escolares (fase 3ª).

A continuación, pasamos a exponer algunas de las estrategias de representación del conocimiento y el tipo de investigación en la que han sido utilizadas, aunque algunas de las investigaciones que citamos no hayan sido ideadas de forma especial para estimular procesos reflexivos en los profesores. Sin embargo, pensamos que todas ellas pueden tener una aplicación directa en esta fase de análisis de la investigación reflexiva, pues pueden servir de base para propiciar un diálogo reflexivo en el que se cuestione el fundamento y causa de una actuación particular, y esto permita avanzar en el conocimiento práctico personal que posee cada individuo del grupo o seminario acerca de la enseñanza.

#### TÉCNICA DE ÁRBOLES ORDENADOS

La estructura de conocimiento de los sujetos se representa mediante un árbol. La complejidad y organización del árbol se mide según el número de nodos, el número de bloques, y el promedio de conceptos por bloque. Es aplicada en la investigación de Roehler et al. (1987) para medir la estructura de conocimiento en la enseñanza de la lectura y por Strahan (1989) para medir las diferencias en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes.

#### TÉCNICA DE MAPAS DE CONCEPTOS

Lo fundamental de esta técnica es que se trabaja sobre conceptos proporcionados a los sujetos, comprobando las relaciones jerárquicas y el tipo de organización que reflejan las redes de conceptos. Beyerbach (1988) la utiliza como un medio para representar en qué medida el conocimiento de los profesores estudiantes va creciendo y desarrollándose con respecto al concepto "planificación en la enseñanza" a lo largo de tres cursos. Leinhardt y Smith (1985) también la utiliza para estudiar el conocimiento de los profesores expertos y principiantes en matemáticas.

### TÉCNICA DE MAPA COGNITIVO

Es un mapa construido por un sujeto que no tiene por qué ser experto en una materia dada y representa el punto de vista personal acerca del conocimiento sobre esa materia. El análisis del mapa puede realizarse mediante: a) análisis de contenido comprobando una serie de categorías semánticas, y b) análisis cuantitativos comprobando la organización estructural del mapa (Moral, 1994). Esta estrategia de representación del conocimiento es considerada una buena estrategia de aprendizaje metacognitivo y reflexivo. La investigación de Villar (1992) es un claro ejemplo de la utilización de esta técnica para el fomento de procesos reflexivos en la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth (1989). Los profesores que participan en la investigación de Villar (1992) construyen sus mapas cognitivos a partir de los principios explicativos que cada profesor proporciona como descriptores de su práctica. Una vez que los profesores elaboran sus mapas cognitivos, donde establecen relaciones jerárquicas entre los conceptos que definen sus principios explicativos sobre la enseñanza, se provocan procesos reflexivos mediante un diálogo interno que ayuda a plantear las causas y motivos en los que gira su enseñanza.

#### 5.2.2 Fase II: Cuestionando los principios teóricos que fundamentan la práctica mediante el planteamiento de hipótesis.

Como acabamos de explicar, si realizamos un proceso de reflexión, discusión y análisis sobre una teoría que suponemos es el fundamento de la práctica o situación problemática que queremos investigar, podemos dibujar sobre ella aspectos sobresalientes que pueden ser expresados mediante gráficos, o mediante proposiciones o principios explicativos, como es el caso de la investigación realizada por Villar (1992). Estas declaraciones o proposiciones explicativas derivaron en una serie de hipótesis que fueron verificadas en la práctica.

En nuestro caso, nos interesa también llegar a expresar declaraciones reduccionistas una vez llevado a cabo todo el proceso de análisis (descomposición, conexión, casualidad, síntesis) y de representación gráfica del análisis. Estas declaraciones reduccionistas deben ser expresadas mediante el formato de hipótesis.

En términos científicos, las declaraciones donde se hacen explícitas las relaciones y las conexiones entre los elementos de una situación, son usualmente llamadas hipótesis y deben ser comprobadas mediante un proceso de recogida y análisis de datos posterior para confirmar su veracidad (Cronbach, 1975). Desde una línea de investigación cualitativa se conciben como una fórmula para comprobar, en la realidad de la práctica, las relaciones más típicas entre los códigos que representan las categorías o conceptos que sustentan un principio teórico (Miles y Huberman, 1984).

Igualmente, en el proceso de investigación reflexiva son concebidas como una expresión del conocimiento, pues se generan del proceso de categorización obtenido en la fase de análisis anterior, y son extraídas de las síntesis finales donde queda expresada la esencia de la teoría que fundamenta la práctica. En la investigación reflexiva también deben ser examinadas y verificadas a partir de los datos que se recogen de la experiencia real de las situaciones escolares.

Así, una vez que los estudiantes durante el proceso de análisis, iniciado en la fase

anterior, han elaborado una síntesis final donde se expresan secuencias específicas de la teoría, indicando tanto su estructura jerárquica como las relaciones causa-efecto entre las diferentes unidades de significado o categorías, pasamos a constatar la validez de las afirmaciones expuestas y redactadas en hipótesis, verificando su existencia y aparición en la práctica.

Generalmente, las hipótesis son formuladas en un formato de "si... entonces", y se construyen después de la lectura del análisis realizado donde aparecen las conexiones entre las categorías, las relaciones más o menos estables, los elementos que se destacan dentro de la estructura jerárquica y los que son menos relevantes. A partir de esta lectura del análisis se genera una primera lista de hipótesis que expresan presumiblemente las relaciones entre las categorías que se pretenden comprobar en la práctica.

Para comprobar si la lista de hipótesis es adecuada pueden utilizarse los siguientes criterios:

- . ¿Qué categorías no aparecen en las hipótesis o figuran de forma marginal? ¿porqué? (no tienen un concepto teórico, es decir, no se conoce realmente el significado de esa categoría)
- . ¿Las hipótesis reflejan conexiones triviales entre las categorías o relaciones estrechas y estables entre ellas?
- . ¿Las conexiones identificadas entre categorías pueden ser realmente investigadas?
- . ¿Se tiene alguna experiencia sobre el tema que se pretende estudiar en la hipótesis, o son hipótesis meramente especulativas?
- . Para verificar estas hipótesis, ¿Qué tipo de acción se debe realizar, cómo se pueden obtener los datos, qué observaciones se deben realizar, etc.?

#### 5.2.3 Fase III: Comprobación de los principios teóricos en la práctica. (Recogida y análisis de datos).

Para poder realizar una confirmación de las pretensiones hipotéticas del equipo de trabajo, y descubrir en qué medida los principios teóricos que han sido delimitados como esenciales y representativos de la práctica, se comprueban en la realidad de la enseñanza, es necesario llevar a cabo un proceso de recogida de datos de la práctica real.

Una vez recogidos los datos de la práctica real de la enseñanza, deben ser analizados para que se pueda llevar a cabo una verificación de hipótesis correcta, y para poder realizarse el objetivo prioritario del proyecto de investigación reflexiva que consiste en un proceso de unión de la teoría con la práctica. Por tanto, los datos obtenidos del análisis realizado en la delimitación teórica llevada a cabo en la fase primera del proceso de investigación reflexiva, son comparados con el análisis realizado en esta fase de recogida de datos de la práctica cotidiana y real de la enseñanza.

##### A) Recogida de datos.

El proceso de recogida de datos puede hacerse utilizando una gran variedad de estrategias. Para la investigación reflexiva vamos a señalar algunas de ellas, las cuales son consideradas esenciales en cualquier proceso de investigación: 1) Recogida de documentos escritos e indicios, 2) la observación participativa o narrativa y, 3) la realización de entrevistas. A continuación pasamos a comentar cada una de estas estrategias.

## Formación inicial

## 1) Recogida de documentos escritos e indicios.

Los documentos escritos por los alumnos y por el profesor, son los datos más evidentes y fáciles de recoger. Por ejemplo:

. El trabajo de casa y el trabajo de la escuela (ensayos, ejercicios, exámenes, etc.) y una variedad de escritos o informes más informales (tales como revista de clase, gráficos en las paredes o en los pupitres, etc.).

. Los escritos del profesor: planificación, correcciones y comentarios a los escritos de los alumnos, libro de notas o de puntuación, diarios, notas del progreso de los alumnos, etc.).

. Otros documentos: el registro de clase, cartas a los padres, reglas de la escuela, circulares, noticias, libros de texto, etc.

Es interesante hacer un "dossier" con estos documentos para tenerlos ordenados (Altrichter, Posch y Somekh, 1995). Cada "dossier" de documentos acumulará los datos obtenidos sobre un tema concreto que se desprende de las hipótesis que se quieren verificar.

Existen también una serie de indicios que generalmente están inmersos en las rutinas diarias, y son considerados conductas asimiladas por todos los miembros de la clase difíciles de detectar, en algunos casos pueden resultar insignificantes para ser tomadas en serio. Sin embargo, es también interesante desarrollar la habilidad de buscar indicios en las cosas más banales.

## 2) La observación.

La observación directa de una situación no requiere ninguna herramienta técnica excepto un papel y un lápiz. Se puede realizar mediante una forma de observación participante, que es el tipo de observación que se utiliza en las investigaciones etnográficas y antropológicas. El observador participante llega a ser una parte integrante de la situación social que investiga.

Otro tipo de observación es la llamada "narrativa" de la que hablan Evertson y Green (1989). Para estos dos autores la observación narrativa registra descripciones mediante el empleo del lenguaje escrito, o mediante algún sistema de registro tecnológico. Tiene como fin realizar descripciones de acontecimientos que aparecen de forma sistemática, obteniéndose un flujo ininterrumpido de conducta con el mayor detalle que es posible. En los registros narrativos el observador es el principal instrumento de observación. Esto quiere decir que lo que se registra no está necesariamente especificado a priori, sino que depende en gran medida del sistema perceptual del observador y de su capacidad para captar y transmitir lo observado. Así, el enfoque narrativo depende del individuo que realiza la observación, por tanto se requiere que el observador no realice ninguna interpretación, ni filtre lo ocurrido bajo ningún prisma personal, sino que exponga la información de un modo sistemático.

Existen una serie de ideas útiles para llevar a cabo una observación (Patton, 1980; Goetz y Lecompte, 1984):

1. En primer lugar uno debe prepararse para observar y comenzar planteándose una selección de los acontecimientos o situaciones que se van a observar. Cuanto más se limite el foco de la observación más precisa será la observación. Sin embargo, hay que tener presente que cuanto más se limita el foco de la observación los datos recogidos explicarán sólo algunos aspectos de la cuestión que se pretende investigar.

2. La observación no es un mero registro de los hechos o situaciones, sino también una reconstrucción de una situación. Las suposiciones del observador y las expectativas son herramientas teóricas para la reconstrucción. Aunque uno quiere ser objetivo, esto no significa que los prejuicios sean evitados completamente. Lo que sí es interesante es que sean clarificados lo más posible para que sean tenidos en cuenta en la fase de interpretación.

3. Las notas que se tomen en la observación deben describir lo que ocurre tan precisamente como sea posible, anotando lo que el profesor y los alumnos dicen y hacen. Se suelen utilizar abreviaturas de palabras que se repiten con frecuencia, anotando un esquema de abreviaturas en un papel para que puedan ser fácilmente identificadas. Las notas deben ser comprobadas una vez que la observación a finalizado para corregir los errores y añadir cualquier tipo de información adicional, como por ejemplo, sentimientos que te provoca el acontecimiento, acuerdo o desacuerdo con el acontecimiento, etc.

4. Una observación intensiva a través de toda la lección es agotadora, así que es recomendable alternar fases intensivas de observación con fases que demandan menos atención (por ejemplo 5 minutos intentado tomar notas detalladas de la situación problemática, seguido de 5 minutos de tomar notas breves y resumidas de los hechos).

5. Existe la necesidad de distinguir entre un informe descriptivo e interpretativo. El informe descriptivo describe la conducta tal y como es (cómo se ha dicho o cómo se ha hecho) evitando las explicaciones, los juicios o evaluaciones. El informe interpretativo clarifica el efecto que el acontecimiento problemático tiene sobre el observador (el sentimiento que evoca, la comprensión que produce, etc.). Un camino para asegurar que en la observación se utilice la descripción y la interpretación, es dividir el papel por la mitad y usar el lado izquierdo para la descripción y el lado derecho para la interpretación de cada hecho.

Respecto a la forma en que se toman los datos durante el proceso de observación, hay que decir que se puede realizar de una forma manual o apoyándose en recursos técnicos como la fotografía, el audio o el video. Según la forma que se adopte de recogida de datos, se deben tomar una serie de precauciones y se debe de conocer una serie de aspectos que a continuación pasamos a indicar.

. *Recogida de datos durante la observación.* El principal problema de una observación directa es el mantener un recuento de los datos durante la observación, cuando el proceso de recogida de datos no se apoya en un registro tecnológico. Para ello, se suelen elaborar "esquemas de verificación de categorías" que han sido previamente definidas. Durante la observación, cada acontecimiento relevante es asignado a una categoría, y así es recogido sin realizar sobre él ningún tipo de interpretación. Sin embargo, hay que decir que los "esquemas de observación" proporcionan una información relativa y reducida, por tanto esta técnica debe ser considerada una estrategia útil para alcanzar una visión inicial que debe ser acompañada de otros métodos de recogida de datos.

. *Recogida de datos después de la observación:* En algunos casos, los sujetos que son observados o las situaciones que son observadas no permiten que se tomen datos durante la observación, por tanto los datos deben ser recogidos una vez finalizada la observación. Así, los alumnos investigadores deben de recoger los datos tan pronto como sea posible, para intentar recordar el mayor número de detalles. Los datos deben ser recogidos mediante notas breves, para poder hacer una reconstrucción total en otro momento posterior.

. *Usando un casete para observar.* La observación que se obtiene a través de la grabación del sonido es muy completa, aunque se pierden datos relativos a la comunicación no verbal



## Formación inicial

(movimientos, expresiones faciales, gestos, etc.). Con la grabación se puede completar la información recogida mediante una observación narrativa. Es muy fácil recoger la información mediante la utilización de un casete, el problema viene a continuación cuando quieres utilizar la información recogida. En el caso de que se haya decidido exclusivamente oír la grabación, sólo se deben tomar notas de los aspectos más sobresalientes. Sin embargo, si se quiere hacer un estudio más detallado de la observación se necesita transcribir la grabación, o los pasajes más interesantes, lo cual supone la dedicación de una gran cantidad de tiempo.

*Usando vídeo para observar.* El vídeo posee las ventajas de la grabación en casete y de la observación directa, pues recoge el movimiento. Con la grabación en vídeo se obtiene un informe holístico de lo que ocurre en una situación, pero además, con él podemos apreciar las relaciones causales que se establecen entre los elementos de la situación, las relaciones sistemáticas, sintéticas, etc. Los vídeos son, además, una estrategia excelente para presentar una situación a otros, y abrir la discusión y el debate a partir de la visión de la filmación realizada con el vídeo.

## 3) Entrevistas.

La entrevista tienen como propósito conocer los puntos de vista, las interpretaciones y los significados de la gente, en orden a ganar una mejor comprensión de la situación. La clave del éxito de una entrevista, es hacer ver claro al entrevistado que es lo que se espera de él, que la información que él puede proporcionar es tremendamente útil e interesante para la investigación, y que la información recogida en la entrevista será utilizada siempre bajo su consentimiento.

Existen una serie de recomendaciones para la realización de la entrevista (Goetz y Lecompte, 1984; Patton, 1980; Spradley, 1979):

1. Establecer al inicio de la entrevista los temas básicos en los que se focaliza la entrevista y dejarlos claros desde un primer momento.
2. Explicar el propósito de la entrevista e indicar cómo va a ser utilizada la información que se recoja.
3. Crear un clima de confianza en donde se evite la sensación de control o examen. Si se percibe la entrevista como un examen, probablemente se diga lo que el entrevistador quiere oír. Por tanto, se deben evitar tomar notas para no dar la idea de que es un control.
4. Utilizar preguntas claras y sencillas, que sean centrales a la cuestión de investigación, o que hayan sido consideradas como aspectos sobresalientes que requieren ser investigados en mayor profundidad. Así, según el interés se podrá elaborar una entrevista más o menos estructurada, una entrevista individual o colectiva, etc., dependiendo del propósito inicial de la investigación. Al principio de la entrevista se deben utilizar cuestiones abiertas, ya que éstas permiten al entrevistado tomar la responsabilidad de estructurar la información. Las preguntas cerradas (bajo el formato de entrevista estructurada ya predefinida), pueden dar la sensación de que el propósito de la entrevista es confirmar o no una serie de expectativas que fundamentan la entrevista.
5. Conseguir que el entrevistado comunique aspectos personales, está en función de la habilidad del entrevistador para saber "escuchar". La empatía, la simpatía, la atención, la paciencia, la intención de comprender, etc., son esenciales para conseguir hacer hablar al

entrevistado. No interrumpir, aceptar las pausas como una parte esencial de la reflexión que se produce en el desarrollo de la entrevista, y aceptar en cualquier caso lo que se dice, incluso cuando sea inesperado y no corresponda con la visión del entrevistador.

6. La respuesta a las preguntas puede ser descriptiva o interpretativa. En algunas preguntas se debe insistir para que la respuesta no sea meramente una descripción, sino también una interpretación que indique las causas que fundamentan la respuesta.
7. Para mostrar el interés del entrevistador por lo que dice el entrevistado, es necesario desarrollar un proceso de expansión y clarificación sobre algunos aspectos. Esto hace que el entrevistador demuestre su interés por lo que cuenta el entrevistado, pidiéndole que hable más acerca de un tema, que explique con más detalle algún aspecto, que ponga algún ejemplo, etc.
8. En la medida de que sea posible, deben ser grabadas bajo el consentimiento del entrevistado. Si no es posible se deberá realizar una reconstrucción de la entrevista tan pronto como sea posible.
9. Después de la entrevista hay que preparar los datos para un análisis posterior. Se pueden seleccionar pasajes interesantes, o utilizar todos los datos de la entrevista para ser analizados. Cuando haya sido recogida con casete debe ser transcrita.

## B) Análisis de datos.

Los procesos de análisis y síntesis llevados a cabo en la fase de identificación del problema, están también presentes en esta fase donde se recogen evidencias de la práctica para confirmar y verificar las hipótesis teóricas. Así, el análisis que se realiza con los datos recogidos mediante observaciones, entrevistas, cuestionarios, etc, es similar al realizado en la fase primera de la investigación reflexiva.

Los datos recogidos y obtenidos de la práctica son descompuestos en categorías, conexiones mediante relaciones causales y sistemáticas, y sintetizados en expresiones o proposiciones explicativas, donde quedan resumidos los elementos esenciales de la práctica. De esta manera, las teorías prácticas comienzan a ser elaboradas y a dibujarse a través de la reflexión y el examen en la práctica. Los elementos esenciales del proceso analítico son resumidos de la siguiente forma (Miles y Huberman, 1984):

- . Lectura de los datos: Los datos son leídos y escrutinados estrechamente para indicar y establecer el tipo de hecho que representan.
- . Seleccionar los datos: Las categorías o variables esenciales son separadas de las categorías no relevantes; las categorías similares son agrupadas.
- . Presentar los datos: Los datos seleccionados son presentados en forma de gráficos o diagramas para obtener una visión rápida de los datos obtenidos.
- . Interpretar los datos y dibujar conclusiones: Las relaciones entre categorías comienzan a ser explicadas desde una perspectiva significativa, y, de esta forma, comienza a surgir la teoría práctica.

Del análisis realizado en esta fase se deben obtener los mismos documentos que los obtenidos en la primera fase de análisis, pero en este caso fundamentado en datos obtenidos de la práctica, y no de la teoría como en el caso anterior. Los documentos son:

- a) relaciones de categorías/códigos.
- b) definición de categorías.

c) gráficos representativos de las relaciones entre categorías.

Miles y Huberman (1984), señalan que para que un análisis sea adecuado debe acompañarse en todo momento de un proceso crítico, para determinar en qué medida el proceso de análisis se lleva a cabo de forma adecuada. Por tanto, cada etapa del análisis es valorada haciéndose preguntas del tipo: ¿Los datos seleccionados para el análisis son realmente relevantes?, ¿La presentación de los datos clarifica las relaciones entre los acontecimientos y estimula mayores análisis?, ¿Las interpretaciones explican los datos satisfactoriamente?, etc. El examen crítico debe ocurrir al mismo tiempo que se realiza el análisis y, debe ser considerado como una actividad constructiva más de todo el proceso de investigación reflexiva.

Para llevar a cabo esta fase de análisis, además de los procesos de análisis ya citados, se pueden utilizar los siguientes procedimientos:

#### 1) Cuantificación.

El proceso de cuantificación, es un elemento esencial del proceso de análisis que se lleva a cabo en la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la enseñanza, especialmente en las investigaciones de tipo cuantitativo. En la investigación cualitativa los datos cuantitativos no son valorados. Sin embargo, hay que destacar que es realmente importante y significativo el recuento de aparición de una categoría, pues es un indicativo de la importancia de esa categoría para la construcción de la teoría que fundamenta la práctica. Por tanto, es esencial para un proceso de investigación reflexiva realizar, en la medida de lo posible, un proceso de análisis que lleve una cuantificación para indicarnos la relevancia de los datos obtenidos.

Así, el recuento de frecuencias con que aparecen los datos, se repiten, se conexionan, etc. es realmente significativo y puede ser muy útil para hacernos reflexionar sobre aspectos que podrían ser despreciados al utilizar exclusivamente métodos cualitativos de análisis de datos.

#### 2) Matrices.

El elaborar matrices para plasmar los datos obtenidos a partir del análisis, es de gran utilidad y es especialmente destacado por la investigación realizada por Villar (1992). Según Miles y Huberman (1984), las matrices son muy útiles debido a que permiten mostrar una amplia información estructurada y de forma simultánea. El hacer visible la información recogida y el proceso analítico realizado al mismo tiempo en la matriz, permite realizar comparaciones rápidas con otros sujetos y abrir la puerta a nuevos análisis más complejos. Con las matrices se obtienen además imágenes detalladas de cuál es el estado de la cuestión.

#### 5.2.4 Fase IV: Verificando hipótesis mediante contraste de análisis teórico/práctico.

Debido a que el interés principal de todo el proyecto de investigación reflexiva es el de avanzar en los procesos de unión teoría-práctica, para conseguir que el alumno elabore una teoría práctica personal de la enseñanza que le permita desarrollarse profesionalmente, nos interesa centrar la atención en las diferencias que existen en los distintos análisis realizados (el análisis realizado a partir de la delimitación teórica y el realizado a partir de los

datos recogidos de la práctica).

El primero de estos análisis está dedicado a delimitar y clarificar la teoría plasmada en los libros y la teoría acumulada en la estructura de conocimiento de los alumnos, acerca del tema problemático que se investiga. Este análisis está fundamentado exclusivamente en la teoría, sin abarcar la posibilidad de establecer una búsqueda de información en la realidad práctica.

De este primer análisis, es decir desde la teoría, se elaboran unas hipótesis que deben ser verificadas en la práctica. En este momento, es cuando el alumno debe tomar contacto con la realidad, con la práctica cotidiana, y descubrir la utilidad de los principios teóricos que fundamentan, delimitan y clarifican el problema práctico que se estudia, y que ha sido expresado mediante hipótesis obtenidas de planteamientos teóricos.

Para poder verificar las hipótesis en la práctica, el alumno debe recoger datos mediante observaciones, entrevistas, encuestas, etc. Estos datos deben ser analizados extrayendo de ellos categorías y relaciones entre categorías, de forma similar a todo proceso de análisis que se sigue en cualquier tipo de investigación, y que nosotros hemos realizado en la fase de clarificación y delimitación del tema problemático. Por tanto, el alumno debe recoger datos de la experiencia diaria que corroboren o anulen las hipótesis previas obtenidas desde la teoría, e iniciar un segundo análisis sobre los datos recogidos de la práctica. Ya no son datos obtenidos de la teoría, sino datos obtenidos de la práctica, pero que no deben ser considerados de forma separada del análisis realizado desde la teoría, sino que deben ser trabajados de forma conjunta para descubrir las posibilidades de unión entre la teoría y la práctica.

Así, para conseguir que el alumno preste una mayor atención al proceso de unión de la teoría con la práctica, proponemos un contraste del análisis realizado sobre los datos obtenidos de la teoría con el análisis de los datos obtenidos de la práctica. Para hacer factible este contraste de análisis, éstos deben haber sido realizados siguiendo una misma estructura:

- Establecimiento de categorías.
- Establecimiento de códigos.
- Definición de categorías.
- Conexión entre las categorías.
- Relación de causalidad
- Síntesis.
- Representación gráfica del sistema de relaciones entre categorías.

Si el proceso de análisis ha sido similar y ha mantenido la misma estructura, el sistema de categorías establecido en la fase de identificación del punto de partida, podrá ser contrastado con el sistema de categorías elaborado en la fase de verificación de los principios teóricos en la práctica; la definición de las categorías extraídas de la teoría podrán ser confrontadas con la definición de categorías extraídas de la práctica, y así sucesivamente con todos los elementos que estructuran y componen el análisis.

Por tanto, mediante una comparación significativa, y comprobando hasta qué punto son verificados, modificados o reconstruidos cada uno de los apartados del análisis, se llevará a cabo un proceso completo de contraste de análisis para la búsqueda de la unión de la teoría con la práctica.

FASE DE ESTABLECIMIENTO DE LA TEORÍA QUE FUNDAMENTA LA PRÁCTICA (ANÁLISIS FUNDAMENTADO EN LA TEORÍA)	FASE DE VERIFICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS TEÓRICOS EN LA PRÁCTICA (ANÁLISIS FUNDAMENTADO EN LA PRÁCTICA)
Sistema de categorías establecido a partir de la teoría	Sistema de categorías establecido a partir de la práctica
Definición de categorías establecido a partir de la teoría	Definición de categorías establecido a partir de la práctica
Relaciones establecidas entre las categorías a partir de la teoría	Relaciones establecidas entre las categorías a partir de la práctica
Causalidad entre las categorías a partir de la teoría	Causalidad entre las categorías a partir de la práctica
Síntesis en las categorías a partir de la teoría	Síntesis en las categorías a partir de la práctica
Establecimiento de hipótesis a partir del análisis de la teoría	Verificación de hipótesis en la práctica

Como podemos apreciar, el proceso de análisis que se debe realizar en los proyectos de investigación reflexiva, es algo más que una simple descomposición y conexión de categorías entre los datos obtenidos de la práctica, para llevar a cabo una discusión posterior y el establecimiento de una serie de conclusiones válidas. Es algo más que un simple análisis o una sencilla verificación de hipótesis, pues pretende establecer fuertes lazos de unión entre teoría y práctica, debido a que progresa contrastando los datos obtenidos del análisis de la teoría con los datos obtenidos del análisis de la práctica.

Así, el sistema de categorías utilizado en la fase primera no tiene que ser el mismo que el utilizado en la fase segunda de análisis sobre la práctica. Algunas categorías permanecerán, pero otras serán modificadas o anuladas; otras serán incorporadas. El alumno deberá razonar estas modificaciones y reflexionar sobre ellas tomando consciencia del porqué de los cambios producidos en cada una de las fases del análisis. Debe realizar una reflexión profunda sobre el porqué de un sistema de categorías en el análisis de la teoría y las modificaciones sobre el sistema de categorías a partir del análisis de los datos obtenidos desde la práctica. Desde la investigación reflexiva, la respuesta a estas cuestiones es muy valiosa, ya que consideramos que es la base para la construcción de la teoría personal acerca de la enseñanza.

El alumno por tanto debe reflexionar de forma detenida acerca de los siguientes aspectos:

- Modificaciones en el sistema de categorías obtenido del análisis de la teoría y el obtenido del análisis de la práctica.
- Modificaciones en las relaciones establecidas entre las categorías del análisis de la teoría y las obtenidas del análisis de la práctica.
- Modificaciones en las relaciones de causalidad entre las categorías obtenidas del análisis

de la teoría y las obtenidas del análisis de la práctica.

- Hasta qué punto se verifican las hipótesis obtenidas del análisis de la teoría en la práctica.

### 5.2.5 Fase V: Confrontando conclusiones.

Estos procesos de confrontación y posterior reconstrucción, de los que hablaremos a continuación, tienen su base en la línea de investigación-acción colaborativa (Villar, 1992), en concreto en la línea de ciclo reflexivo de Smyth (1989), y son consideradas fases finales en las que los alumnos deben exponer su propia teoría personal elaborada a lo largo de toda la investigación reflexiva.

La confrontación, ampliamente investigada por Molina (1995), supone que el alumno ya ha elaborado una visión personal del tema investigado y que está preparado para confrontarlo con los otros. Después de que ha vivenciado con los restantes componentes del grupo todas las fases de recogida de información, de análisis y de contraste de análisis, ahora se le pide que exponga su visión personal de todo el proceso y que la confronte con los otros.

De esta confrontación de puntos de vista personales se conseguirá enriquecer la visión personal que se ha ido elaborando a lo largo de la investigación reflexiva. Así, el alumno deberá adoptar una postura flexible para poder comprender la perspectiva de los demás.

Aunque este proceso de confrontación, debe llevarse a cabo a lo largo de todas las sesiones del grupo de trabajo, debido a que como ya hemos comentado, el grupo se debe reunir semanalmente y fomentar en él la discusión y el debate sobre el proceso y avance del proyecto de investigación reflexiva, es necesario que al finalizar las fases de análisis se lleve a cabo una fase de confrontación, para que los resultados obtenidos de las dos fases del análisis realizado sobre la teoría y el realizado sobre la práctica sean discutidos en grupo, y se permita exponer los puntos de vista personales acerca de las conclusiones a las que se han llegado.

En la fase de confrontación el diálogo entre compañeros es utilizado como instrumento para progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los problemas de la práctica, y para construir una teoría de la enseñanza más crítica y personal.

### 5.2.6 Fase VI: Reconstruyendo la teoría que fundamenta la práctica.

La síntesis final de reconstrucción suele ser utilizada para producir propuestas de mejora de la práctica (Villar, 1992; Bolívar, 1995), surgiendo de una análisis reflexivo que tienen como propósito proponer nuevas configuraciones de la acción.

En el caso de la investigación reflexiva, el alumno debe elaborar una síntesis final de construcción de la teoría a partir de los análisis realizados. La construcción de su teoría personal la debe fundamentar en las conclusiones obtenidas del análisis de la teoría que fundamenta la práctica y del análisis de la práctica recogida mediante observaciones, entrevistas, encuestas, etc. Para ello se puede utilizar la estructura del "portfolios" (Carroll, Potthoff y Huber, 1996; Krause, 1996; Barton y Collins, 1993), como instrumento que contiene las evidencias recogidas a lo largo de todo el proceso de investigación reflexiva con un propósito de servir de instrumento para producir inferencias sobre el conocimiento.

Así, fundamentándose en los análisis realizados, el alumno debe alterar, recomponer

## Formación inicial

o transformar su concepción teórica original, que es plasmada en una serie de hipótesis que son verificadas en la práctica.

### 5.3 Estructura para la realización de proyectos de "investigación reflexiva".

Los proyectos de investigación reflexiva necesitan apoyarse en la siguiente estructura:

- Centros escolares y, en concreto, profesores de centros que trabajan en distintas materias y niveles, que estén abiertos a recibir en sus clases alumnos que van a llevar a cabo proyectos de investigación reflexiva.

- El período de prácticas, en los tres cursos que conforman el programa de formación de profesores, puede ser un buen momento para realizar este tipo de proyecto, que pretende fomentar un desarrollo personal de los futuros profesores desde el comienzo de su formación.

- Un seminario o grupo de discusión compuesto por un número reducido de alumnos que trabajan con un monitor o moderador, que apoya en todo momento el proceso de elaboración de la investigación reflexiva. El "rol" de moderador es asumido por un profesor de la Facultad, quién dirige y activa el proceso de unión de la teoría con la práctica.

El objetivo fundamental del moderador de estos seminarios o grupos de trabajo radica en conseguir que el alumno construya un conocimiento personal del significado de la enseñanza, mediante el estímulo en todo momento de los procesos de unión teoría con la práctica y mediante el apoyo constante para estimular la búsqueda del sistema de creencias de los alumnos que componen el grupo.

El moderador también se debe esforzar en construir un ambiente donde el alumno pueda hacer experimentos con su pensamiento y con su sistema de creencias acerca de la enseñanza, probando ideas, confrontándolas con las ideas de los otros, con la ideas del moderador, etc., sin que se produzcan situaciones de valoración, control o rechazo por otros miembros que componen el grupo, especialmente por el mismo moderador.

Los miembros del grupo deben trabajar juntos como compañeros y "co-exploradores" sin máscaras o pretensiones de ningún tipo. Se fomentará la comprensión de los puntos de vista de todos los componentes del grupo, para hacer surgir la teoría inconsciente de la enseñanza en un proceso de confrontación de opiniones.

El grupo se debe reunir de forma periódica, por lo menos una vez a la semana, para discutir lo aspectos sobresalientes que observan y detectan a lo largo del proceso de investigación reflexiva.

Todos los miembros que componen un seminario de trabajo deben compartir el mismo proyecto de investigación reflexiva, aunque realicen un seguimiento individual del proyecto. El compartir el mismo proyecto es esencial debido a que la riqueza del grupo consiste en trabajar sobre un mismo tema y oír y comprender las opiniones de los distintos componentes del grupo en el transcurso del proyecto de investigación. Por tanto, todo el grupo avanza progresando en las mismas fases, para poder establecer finalmente una confrontación posterior y una reconstrucción final apoyada en el grupo.

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

### 6.1 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 estándar 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 educacional 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 educacional. 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 educacional 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 educacionales y de la práctica reflexiva en la educación, como una propuesta alternativa para mejorar la calidad educacional 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 educacional. Es decir, para conseguir que estos valores educacionales puedan

servimos 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 educacional. 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.

## 6.2 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 conocimiento 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 nº 16 (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 Rath, 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 actividades acomodadas a las diferencias individuales de los aprendices	<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 en una secuencia lógica
<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 aprendizaje 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 contenido 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 Nº 16: 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 Raths (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 su aprendizajes y para poder decidir por ellos mismos como actuar.

- **Dilema 4.** Una aproximación temática centralizadora frente a una descentralizadora: los aspectos esenciales de 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 estándar, 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 estándar, 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 el 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

## Formación inicial

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 curriculum. 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 el 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.

### 6.3 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 6.2 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.

### 6.4 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 estándares 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

## Formación inicial

problema, resumirlo 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 video 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 Nº 17: 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-Dersheimer (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, M<sup>a</sup> L., Pereira Domínguez, M<sup>a</sup> 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.

- Bardin, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.
- 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.
- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación de la universidad*. Barcelona: PPU.
- 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. Bennet 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.
- Beyerbach, B. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4 (4), 339-347.
- 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.
- Bolívar, A. (1995). Reconstrucción. En L.M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, 237-265.
- 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.

## Formación inicial

- 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. (1989). Using cases to frame mentor novice conversations about teaching. *Theory into Practice*, 27, 214-222.
- 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.
- Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- 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 ambitos 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.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

- Evans, H. (1993). Teacher competence: panacea, rhetoric or professional challenge?. *JET, International Analyses of Teacher Education*, 145-163.
- Everston, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, II. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Fernández, M. (1995b). Descripción. En L.M. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Mensajero: Bilbao.
- 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.
- Fornier, A. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 55-57
- Francis, D. (1995). The reflective journal. A window to preservice teacher' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 229-241.
- 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 conceptions 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. (1ª 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 Mº L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.), *El practicum 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: Macmillam, 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 Sacristán, 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 profesrado 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.
- Goetz, J. y Lecompte, M.D. (1984). *Etnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.
- 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 reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *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 appropriate knowledge 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.), *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. (1992). Teaching to learn. En A. Lieberman y K.J. Rehg (Eds.), *The changing contexts of teaching*. 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*. Washington: 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). *Motivating reflective teaching*. Milton Keynes, UK: Open University 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 University of the Negev. *Journal of Education for Teaching*, 22 (2), 149-168.

Huber, G. L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenador. Principios y manual del paquete de programas de AQUAD 3.0.* Sevilla: Carlos Marcelo Editor.

Huber, G. L. y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar las palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza*, 8, 69-84.

Husbands, 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 of 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 Raths, J. (1986). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1 (4), 301-307.
- Katz, L.G. y Raths, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 376-385.
- Katz, L.G. y Raths, 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/university 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 protfolio 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 es 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.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 63-79.
- 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. McLaughling 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 M<sup>o</sup> 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). Theacer thinking studies: Bridges between description, prescription and application. En C.W. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachres' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 85-105.
- Lundeberg, M. A. y Fawer, J. E. (1993). *Cognitive growht in case analysis*. Atlanta: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.



- 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 (Coord.), *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. Tabachnick 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 vygostskian-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 M<sup>o</sup> 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 currículum 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.
- Marcelo, C. y otros (1991). *El estudio de caso en la formación de profesores y en la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- 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.M<sup>a</sup>. (1988). Las actitudes de los estudiantes. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 72-74.
- Mass, J. (1991). Writing and reflection in teacher education. En B.R. Tabachnick 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.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, London: SAGE Publications.
- Mingorance, P. (1991). El estudio de caso a través de la metáfora. En C. Marcelo y otros (Eds.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 75-134.
- Molina, E. (1995). Confrontación. En L.M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, 205-236.
- Molina Ruiz, De Vicente, P. y Fernández Cruz, M. (1995). Los diarios, instrumentos de formación en las prácticas de enseñanza. En M<sup>o</sup> 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-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.
- Morine-Dershimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 15-26.
- Morine-Dershimer, 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.
- Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.
- Palinscar, A.S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21 (1-2), 73-89.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. London: SAGE Publications.
- 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.
- Porlán 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.
- Richmond, 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.
- Roehler et al. (1987). *Exploring preservice teachers' knowledge structures*. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Roehler, L. R., Herrmann, B. A. y Reinken, B. (1989). *Exploring knowledge structures through the ordered tree technique: A manual for use*. DRAFT.
- 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. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.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. (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 curriculum 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.

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehardt y Winston.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 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.

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.

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. Meinick 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.

Wade, R. C. (1994). Teacher education students' views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 231-243.

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.

### *Formación inicial*

- 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*. Whashington: 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.
- Zecihner, 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 Tabachnich, R. (1991). Reflections on reflective teaching. En R. Tabachnich 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.

## CAPITULO 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 - Modelos expertos/principiantes.
- 1.4 - Socialización.

### **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 Schar, 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 Schar, 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 currículum. 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).

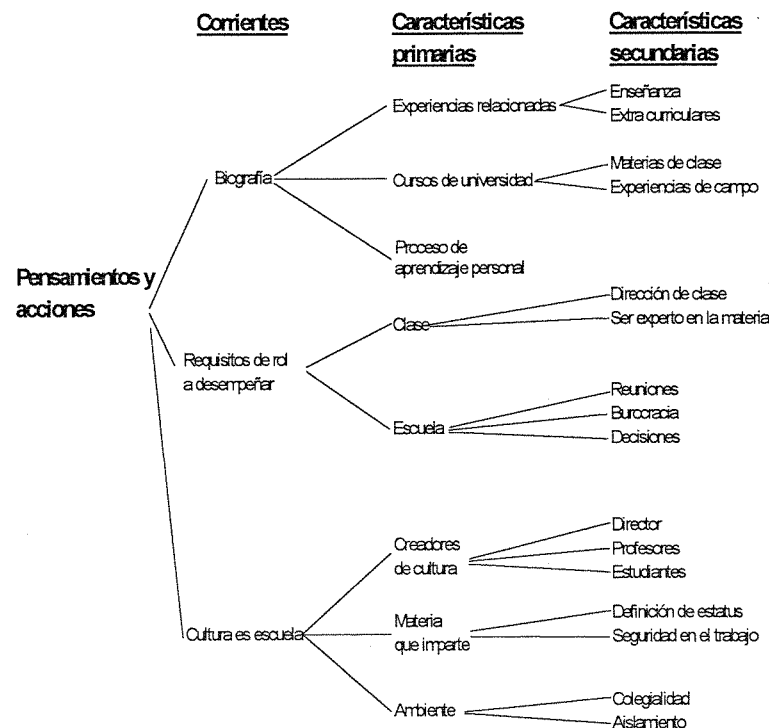


Figura Nº 28: Micropolítica de la inducción del profesor principiante (Schempp, Sparkes y Templin, 1993:455)

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 profesores 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 su 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.

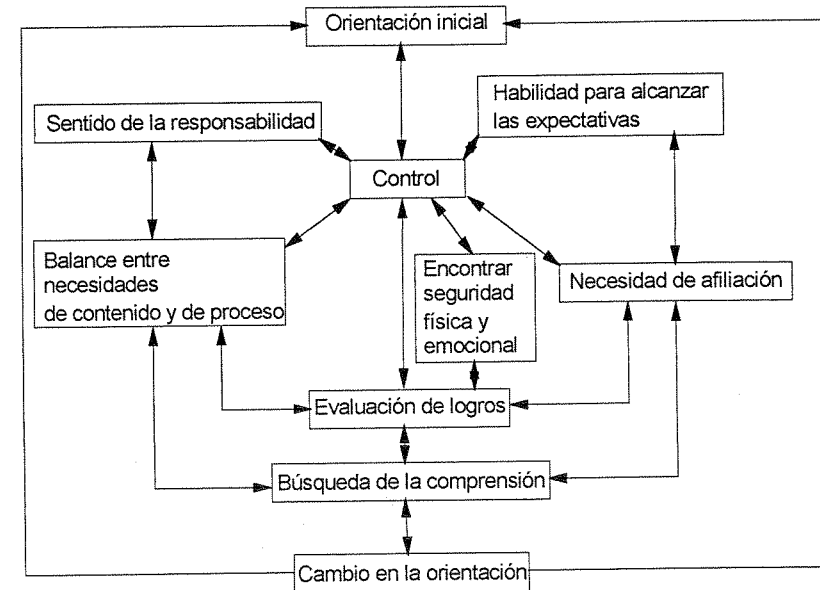


Figura N° 29: Ciclo experiencial del primer año de enseñanza del profesor (Olson y Osborne, 1991:340).

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 educacionales en la escuela, cualificación y nivel de los profesores de la escuela, equipos de profesores, etc.

. Condiciones del curriculum: 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 curriculum 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 curriculum.

. 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 curriculum. Estos dos autores consideran que las relaciones íntimas, y generalmente ignoradas, entre el curriculum y el rol del profesor, son una fuente de problemas para los profesores principiantes. Por un lado deben llevar a cabo el curriculum establecido, pero, a la vez, deben adoptar el rol de constructor y creador del curriculum. 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 curriculum o creador del mismo, frente a las demandas sociales que exigen el cumplimiento de un curriculum 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 curriculum heredado, aunque sientan el deseo de hacer una adaptación sobre el curriculum 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 (Houston 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. Enseñara 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. "Fedback" de los estudiantes al finalizar el curso	10. Falta de apoyo público y de los padres, con una actitud negativa

Cuadro N° 18: 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 cansado, teniendo poca vida social pues dedican gran parte de su tiempo libre ha 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 te 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° 19: 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 Livingston, 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 principiantes 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° 30 y 31), 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.

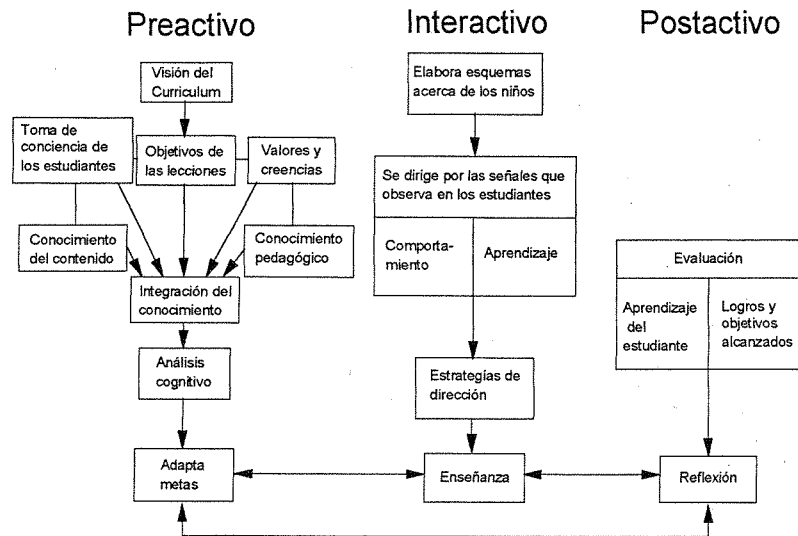


Figura Nº 30: Toma de decisiones del profesor experto (Westerman, 1991:300).

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.

### 1.3 Modelos 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 conexiónados 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

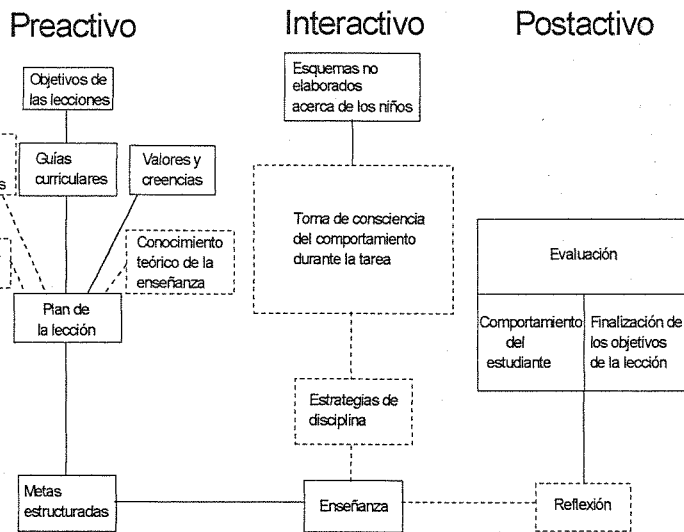


Figura Nº 31: Toma de decisiones del profesor principiante (Westerman, 1991: 301).

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 la 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 conocimiento 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 conexiónados entre sí a los que se accede difícilmente, en cambio los expertos poseen esquemas ampliamente elaborados, conexiónados 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° 20:

<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 prerequisite y corequisite 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° 20: 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° 21), 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° 21: Fase interactiva de la enseñanza de profesores expertos y principiantes (Moral, 1994).

c) 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° 22, 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 alcanzando 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° 22: 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.

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 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, Knowle 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 expresada 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-Austin, 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 Livingston (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 curriculum 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 siguientes 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: a) 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 b) 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:

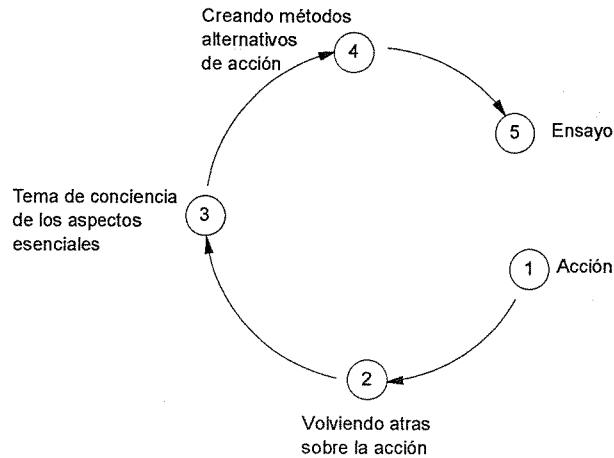


Figura Nº 32: Ciclo reflexivo de Korthagen (1988:37).

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 curriculum, 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.

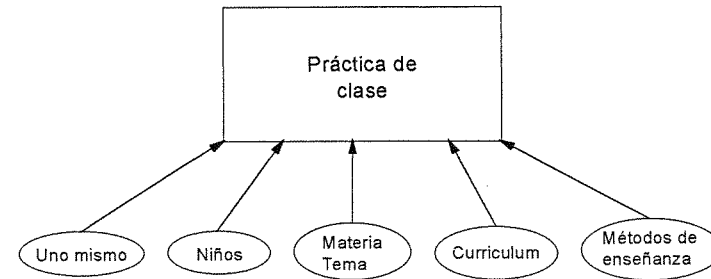


Figura Nº 33: Un modelo de conocimiento usado en la enseñanza para la formación inicial del profesor (Calderhead, 1988b:59).

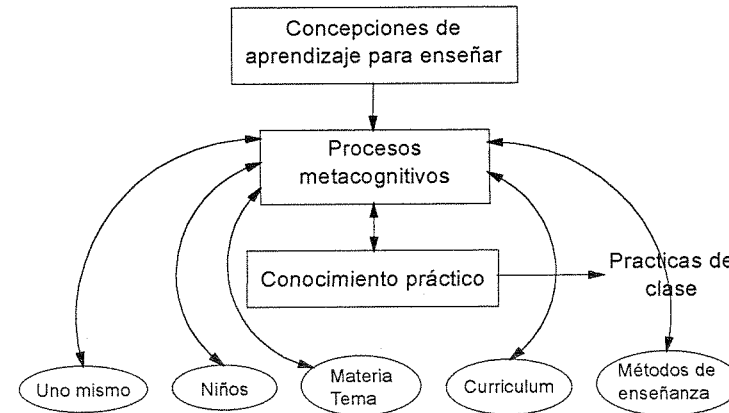


Figura Nº 34: Un modelo alternativo de conocimiento usado en la enseñanza para la formación inicial del profesor (Calderhead, 1988b:59).

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 Anning (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° 35, se nos muestra un modelo de aprendizaje profesional de los profesores principiantes como un complejo proceso cíclico de reflexión, donde se establece un entrelazamiento 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.

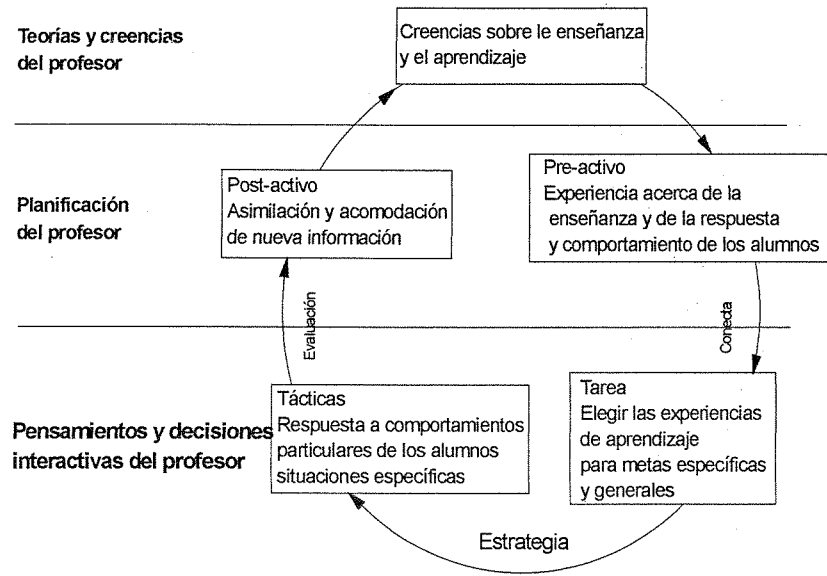


Figura N° 35: El modelo cíclico de pensamiento del profesor (Anning, 1988:144).

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.

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 formación 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 él 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 entera 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 curriculum 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.

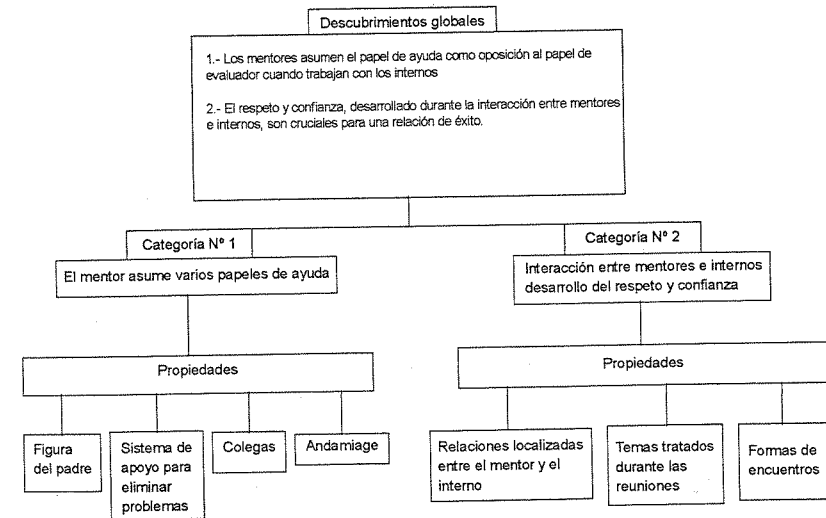


Figura Nº 36: Relaciones entre el mentor y el profesor principiante (Abell et al., 1995:179).

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° 23: 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 consciencia 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 Livingstone, 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 preconferencia 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; Miler y Silvernai, 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.

Brandt, 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**. Whashington: 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. Wittrock (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 moria 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). *Assesing the impact of teacher induction programs: Implications for program development*. Whashington: 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-Dershimer, 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 - Desarrollo personal.
- 1.2 - Desarrollo social.
- 1.3 - Desarrollo 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 desarrollo profesional de los profesores en

## Desarrollo Profesional

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: 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 Nº 37: 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 Esteban, 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 cínica 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.

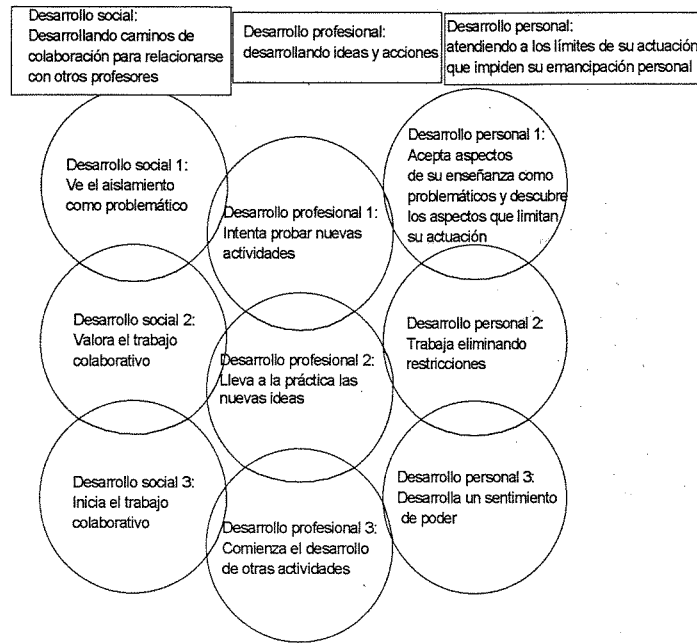


Figura Nº 38: Una visión general del desarrollo del profesor (Bell y Gilbert, 1994:485).

### 1.1 Desarrollo 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 Desarrollo 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.

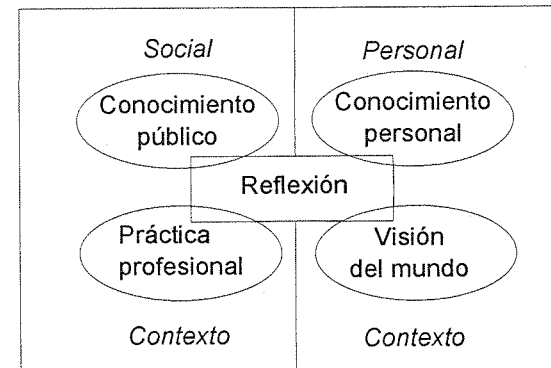


Figura Nº 39: Los componentes del modelo de la acción humana (Buttler, 1992:223).

### 1.3 Desarrollo 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 una 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 importe para la vida profesional de los profesor (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 mediatizada 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 re-evaluación
Tempo 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	Características personales del profesor
Experiencia personal		Toma de consciencia de su situación profesional	Pedagogía de la enseñanza y aprendizaje del alumno

Cuadro N° 24: 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 abstráctamente, 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, Mingorance 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

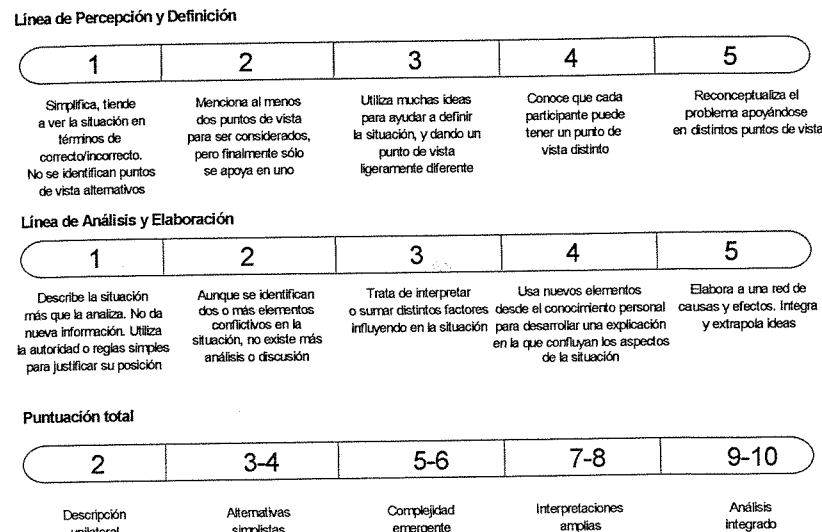


Figura N° 40: Estándar de complejidad cognitiva (Foss y Stensvold, 1994:24).

## 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 Schars (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.



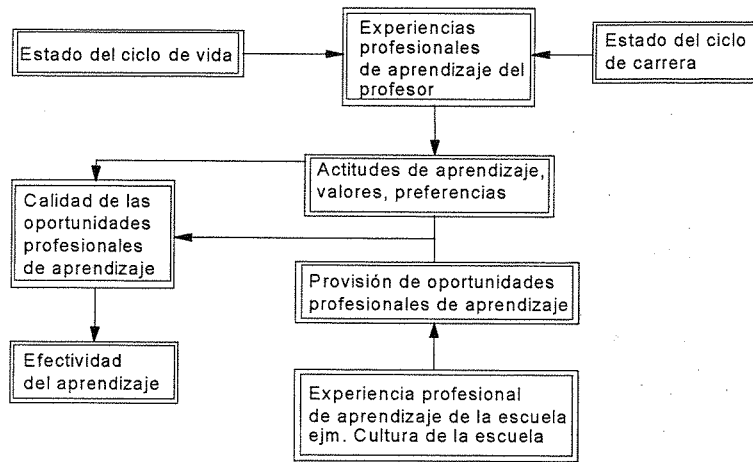


Figura N° 41: Factores que contribuyen a los procesos de aprendizaje del profesor (Day, 1993a).

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 también 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 fundamental 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 (Schoot, 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 la base para proporcionar una conceptualización del conocimiento práctico del profesor. Este conocimiento no es justamente conocimiento del contenido o conocimiento de la estructura de la enseñanza, sino es 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 Connely, 1988; Elbaz, 1988). Connely 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 planifica 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 dominio 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 llamada "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.

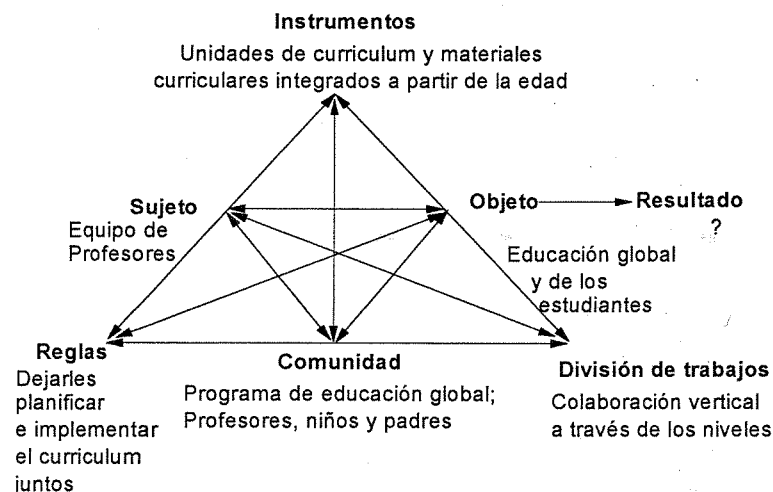


Figura Nº 42: Estructura para el equipo de educación global desde una perspectiva de construcción colaborativa del conocimiento (Engeström, 1994:48).

### 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 Hadmnond, 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 Nº 43). 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 "adaptador" 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.

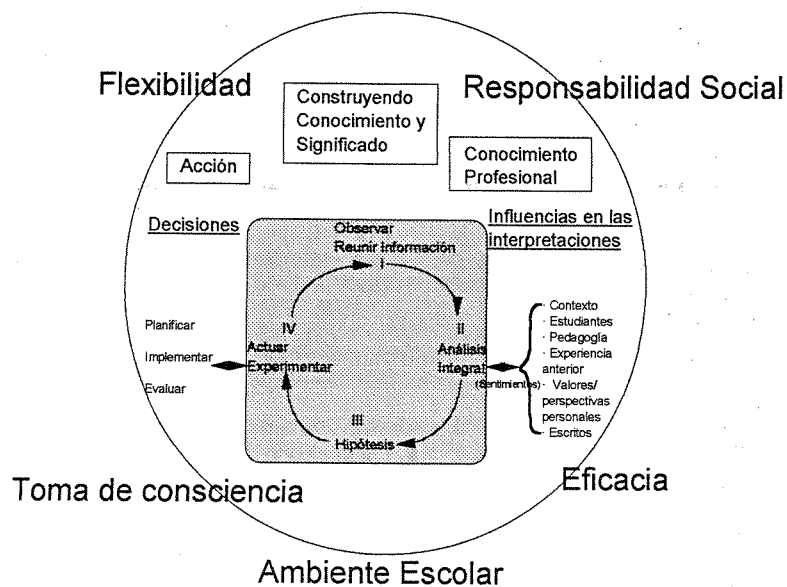


Figura Nº 43: Esquema para la reflexión del profesor (Colton y Sparks-Langer, 1993:48).

Origen de las Reglas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los colegas como referencias profesionales</li> <li>La cultura de enseñanza del grupo dominante</li> <li>El libro de texto</li> <li>El currículum oficial</li> </ul>
Eficacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Controlar el tiempo instruccional prefijado</li> <li>Enfasis en estrategias instruccionales centradas en los profesores</li> <li>Preferencia hacia la demostración experimental</li> <li>Mantener el plan inicial de las lecciones</li> <li>Utilizar caminos que funcionen</li> </ul>
Actitud hacia el cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentido de estabilidad en las prácticas pedagógicas</li> <li>Evitar los riesgos que provocan los métodos instruccionales</li> <li>Sentido de inseguridad respecto a la implicación en los proyectos escolares</li> </ul>

Figura Nº 44: Características pedagógicas correspondientes a un estilo "adaptador" (Chorao y Sanchez, 1994:187).

Reglas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perspectivas críticas sobre las políticas de la escuela</li> <li>Planificar para la flexibilidad</li> <li>Reconceptualización del currículum oficial</li> </ul>
Eficacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir el tiempo instruccional con los estudiantes</li> <li>Enfasis en estrategias instruccionales centradas en los estudiantes</li> <li>Flexibilidad sobre el plan inicial de la lección</li> <li>Tiempo para tratar las situaciones imprevistas</li> </ul>
Actitud hacia el cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implicación en los proyectos innovadores</li> <li>Uniendo el riesgo y el desafío</li> <li>Experimentando nuevos papeles y evitando la monotonía de clase</li> </ul>
Liderazgo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promocionando prácticas pedagógicas innovadoras</li> <li>Iniciando cambios en la escuela</li> <li>Modificando la naturaleza de la cultura de la enseñanza y la disciplina del grupo</li> </ul>

Figura Nº 45: 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 Hooyamers, 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 del personal 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 (Merriam 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. Dedicán 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



## Desarrollo Profesional

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 las 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 tus 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 Connelly 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 VanDenbergh, 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 contruidos 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 curriculum 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 inmediatez 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).

## Desarrollo Profesional

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

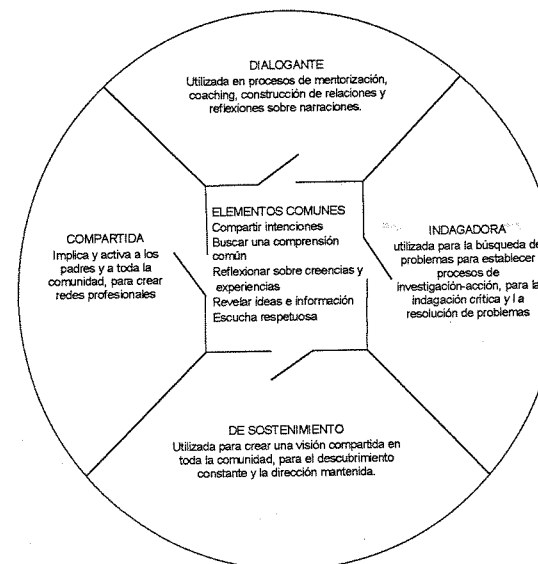


Figura N° 46: Tipología de la conversación (Lambert, 1995a:86).

- 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 artífices 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

## Desarrollo Profesional

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° 47, se dan una serie de recomendaciones o esquema de referencia para la construcción de significado.

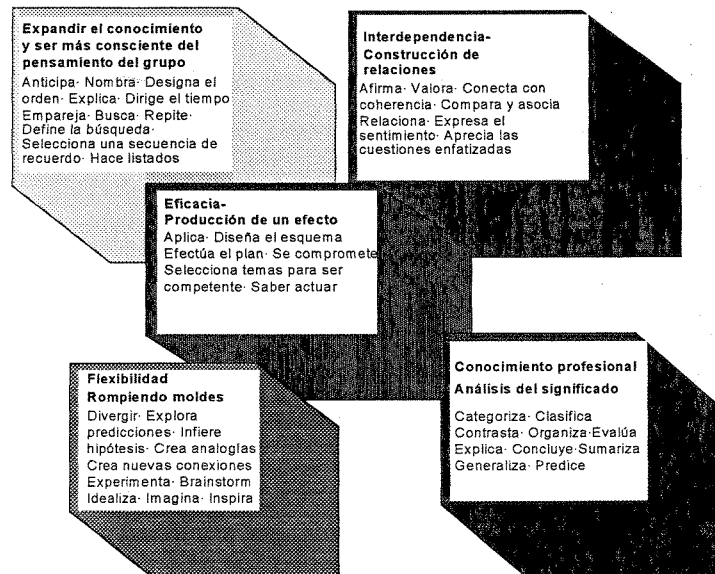


Figura N° 47: Esquema de referencia para la construcción del significado (Zimmerman, 1995:118).

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 Constructores Personales ha sido utilizada en la investigación sobre el pensamiento del profesor, tomando la forma de Técnica 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 un problema.

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 de 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.

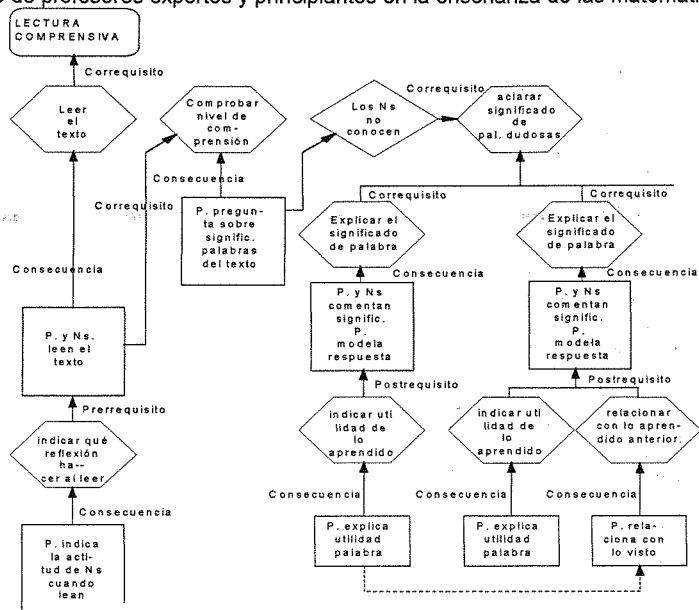


Figura Nº 48: "Planning net" para al estructura de actividad "lectura" de un profesor experto (Moral, 1992)

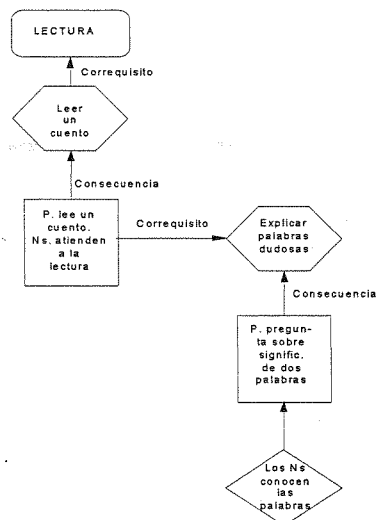


Figura Nº 49: "Planning net" para la estructura de actividad "lectura" de un profesor principiante (Moral, 1992).

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 (Wintzky, 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 Estebarez, 1992). Pero, fundamentar los curso 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 objetivo 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 la 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

## Desarrollo Profesional

"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 periodo 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:

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° 25: 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.

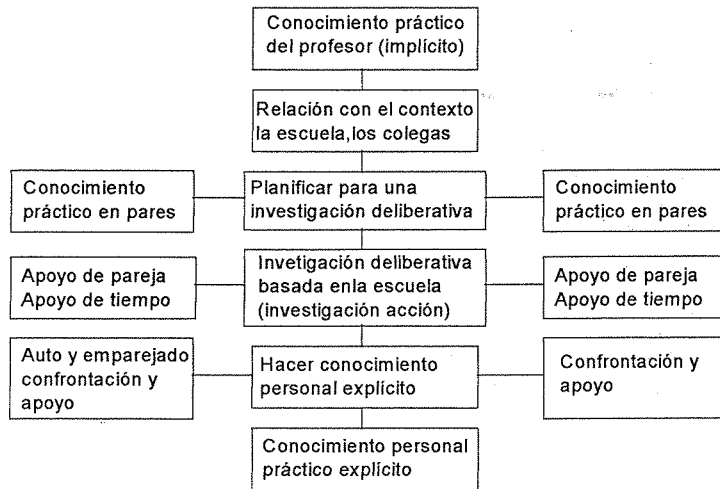


Figura N° 50: Procesos de desarrollo profesional (Day, 1990:227).

#### 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 autoperfeccionamiento 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 remitirán 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 (Imberón, 21996). Así para Imberón (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 pertenece, 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.

## Desarrollo Profesional

- 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 exponen 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,

## Desarrollo Profesional

- 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 estabilizado 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 se 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.

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)

El término profesor investigador ha sido 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 profesor en el ámbito educativo, definida por Stenhouse (1984), como una "sistemática indagación de crítica personal", tiene un efecto democratizador, pues con ella se lleva a plantear que no son sólo los

investigadores de la Universidad los dedicados a elaborar investigaciones, sino 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 a la vez un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de la práctica profesional (Gimeno, 1983, Posch, 1996). Elliott (1990a, 1993a) estimula a los profesores a que comiencen a estar íntimamente implicados en los procesos de investigación, pues a través de la propia investigación, los profesores pueden mejorar su propia práctica y llegar a una toma de decisiones 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; McCutcheon y Jung, 1990; McElroy, 1990; Sáez y Carretero, 1993) y de investigación colaborativa (Oja y Smulyan, 1989; Villar, 1992; Bartolomé y Anguera, 1990; Stevenson, 1991), 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), especialmente 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 a la investigación del profesor como una sistemática e intencional indagación 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 se refieren 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 potencialmente informan a todos los profesores que realizan investigación en el pasado y en el presente, 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 enseñanza y de la escuela en su totalidad.

Los proyectos de investigación acción surgen conectados con esta necesidad de mejorar la escuela y la práctica de la clase y además 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. Según Webb (1996), el efecto esencial del trabajo de Lewin (1946),

orientado a elaborar proyectos para la integración y la justicia social, consiste en destacar que la investigación en la enseñanza debería de tener esencialmente un efecto práctico sobre la realidad para modificarla y mejorarla. Sus proyectos de investigación colaborativa, con una tendencia eminentemente práctica, fueron más tarde desarrollados por Elliott (1990a), con una propuesta que progresa en una serie de ciclos en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. Esta empresa, eminentemente práctica, se elabora más tarde con la teoría crítica, en particular con el trabajo de Habermas (1974, 1988) y 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 (Richardson, 1990; La Torre y González, 1987; Dicker, 1990; Rogers, Noblit y Ferrell, 1990).

Los términos 'investigación acción' y 'práctica reflexiva' son términos que quedan estrechamente relacionados como señalan las investigaciones de Tabachnick y Zeichner (1991), Elliott (1993a y b), (Carr y Kemmis, 1988), (Bryant, 1996), etc. La práctica reflexiva es ahora considerada un ingrediente 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. 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.

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 práctica eficiente y efectiva. Se caracteriza por una agenda exterior con el propósito de sostener el compromiso y la colaboración de los participantes.
2. La investigación acción "práctica": se dirige a la mejora de la comprensión y la acción del práctico, pero no necesariamente desarrolla una responsabilidad colectiva.
3. Investigación acción "emancipatoria": el grupo toma la responsabilidad para su propia emancipación desde los dictados irracionales o hábitos injustos, coercitivos y sistematizaciones burocráticas.

La investigación acción "técnica" tienen como propósito mejorar la efectividad de la práctica educativa, 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, tiene como propósito que el práctico desarrolle una comprensión personal de su actuación que le permita un desarrollo profesional constante. El rol del investigador es un rol socrático que estimula la reflexión sobre la práctica. 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 educativa apropiado para el estudio del desarrollo profesional, el desarrollo de los directivos y el desarrollo de las organizaciones, especialmente cuando se considera la vertiente de investigación acción emancipatoria o crítica (Tripp, 1990; Zuber-Skerritt, 1996).

Zuber-Skerritt (1996), define la investigación acción emancipatoria como una indagación colaborativa, crítica y personal, para resolver los problemas de su propia práctica que se producen en un contexto amplio como es el de la escuela en su totalidad. Se introducen en el siguiente proceso cíclico:

- planificación de estrategia,
- acción de la estrategia planificada,
- observación y evaluación de la aplicación de la estrategia, y
- crítica y reflexión personal.

La investigación acción es emancipatoria cuando el propósito no es sólo la mejora técnica y práctica del profesor, la toma de conciencia del profesor acerca de su práctica, sino además cuando se tiene como propósito cambiar el sistema en sí mismo o aquellas condiciones las cuales impiden la deseada mejora de la organización. La investigación acción emancipatoria también permite, o tienen como propósito, dar más poder a los participantes para que tomen conciencia de sus habilidades y adquieran una confianza en su capacidad para crear una 'teoría fundamentada' a partir de su propia realidad (O'Halon, 1996), esto es 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 Lytle (1993). En estas comunidades cada individuo es un científico que contribuye con diferentes perspectivas, en donde no existen jerarquías sino una comunicación fundamentada en el grupo, donde se trabajan procesos de redefinición y reestructuración a través de la reflexión sobre la práctica (Richards, 1996).

Los prácticos tienen que implicarse en la investigación acción no sólo para usar las herramientas de la acción social y dirigir las como ellos quieran, sino también porque su participación los hace más conscientes de la necesidad de un programa de acción y les lleva a 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 en 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 trabaja (Zuber-Skerritt, 1996). Según Hall (1996), una vez que la investigación educativa es localizada en una comunidad, esto lleva a reconocer que toda 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 trascendentales, sino más bien la puesta en práctica de una estrategia legitimada por la comunidad como algo relevante para ella.

Oja y Smulyan (1989), nos hablan de un tipo de investigación acción llamado "investigación-acción colaborativa", en la que se 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 del 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 mejora de la organización.

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. 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). 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).

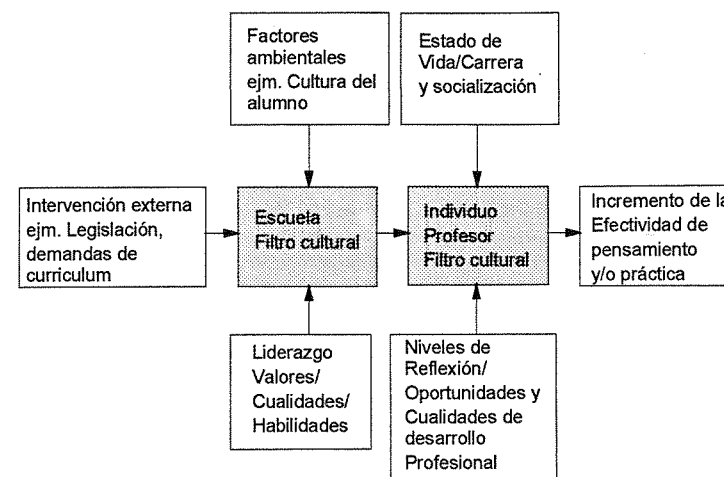


Figura Nº 51: factores que afectan el desarrollo profesional del profesor (Day, 1993a).

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 distintas 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 curriculum, 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

## Desarrollo Profesional

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	Construido y facilitado
Entrenamiento	Conversación, conexión
Orientado al servicio	Orientado al apoyo
Relaciones no igualitarias	Relaciones recíprocas

Cuadro Nº 26: 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 consciencia 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,

## Desarrollo Profesional

- 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 curriculum, 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 proyectos 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

## Desarrollo Profesional

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 1º de este Decreto (CEJA, 1986) se dispone que los CEPs de la Comunidad Autónoma 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 respuesta 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 contenidos 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

## Desarrollo Profesional

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 Experimentación, 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.

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.

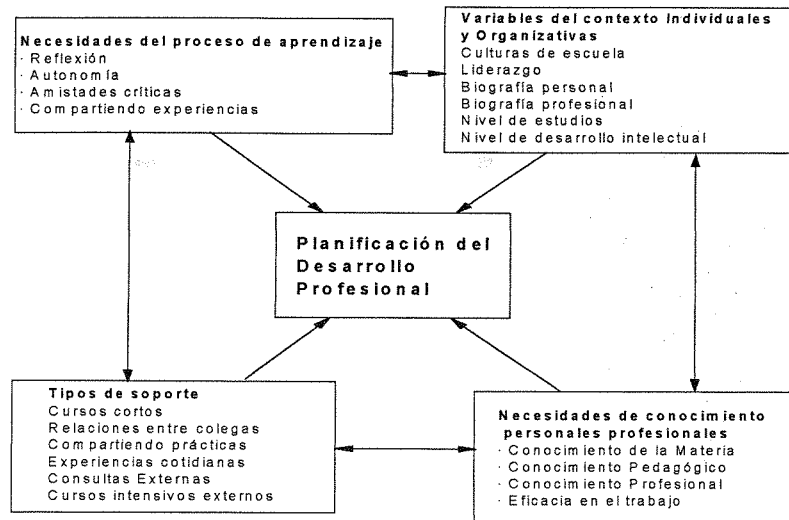


Figura Nº 52: Dimensiones para la planificación del desarrollo profesional del profesor (Day y Pennington, 1993:245).

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.

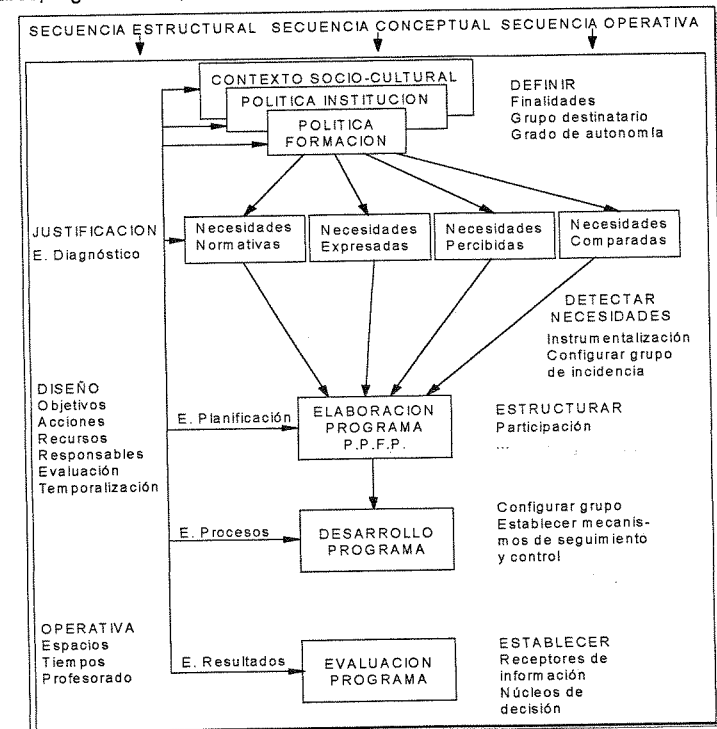


Figura Nº 53: Secuencia para la elaboración de programas de formación (Gairín, 1993).

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 una 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 perfeccionamiento 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

## Desarrollo Profesional

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 de 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 Cunninngan (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 Granada 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:



## Desarrollo Profesional

- 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, Granado 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.

## Desarrollo Profesional

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 desarrollan la evaluación de la formación del profesorado, dentro del amplio margen de los proyectos de evaluación de

## Desarrollo Profesional

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 proceso 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

## Desarrollo Profesional

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 Grimmett 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 enseñan 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 Rodríguez (Gairin), desde una perspectiva conciliadora de posturas de evaluación externas e internas, hace referencia que para valorar los programas de formación del profesor y las propuestas 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 tienen poco protagonismo en las fases de planificación y evaluación. El protagonismo que toda persona que espere utilizar los resultados de la evaluación debe 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 concreciones 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 currículum: 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.

## Desarrollo Profesional

- 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.

Carlgren, 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.

## Desarrollo Profesional

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

## Desarrollo Profesional

- 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 currículum: 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. Sevillano (Coords.), *Didáctica-adaptación. El currículum: 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 magisterio. *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. Elliot (Ed.), *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press, 176-192.
- Elliott, J. (1993a). The relationship between 'understanding' and 'developing' teachers thinking. En J. Elliot (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.

Fabra, 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

Geojisel, 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 refelctive teaching in preservice teacher education: A case study from the United Stated. *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 shcool-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.

Gudmundsdottir, 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 cahge. *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 resarch: 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 shoools*. 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). IContived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. En J. Blase (ed.), *The politics of life in shools. Power, conflict, and ccooperation*. 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: Personalaty 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. *American 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.
- Imbernón, F. (1988). Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 77-79.
- Imbernón, F. (1996). Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 240, 68-72.
- Imbernón, 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. *Educar*, 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.
- Kosumen, T. (1994). Making sense of the curriculum: experienced teachers as curriculum makers and

## Desarrollo Profesional

- 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 Educational Research**, 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. Rehege (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.

Linares, 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.

Linares, 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 Estebaranz, 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., 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.

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 (4), 243-249.

Michelsen, 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 A. 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.

## Desarrollo Profesional

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. Tabachnick 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.

## Desarrollo Profesional

- 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). Antojos 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 educacional 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 dilema 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*. Whashington: 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 supervsion 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.
- Sáez, M.J. y Carretero, A.J. (1993). El estudio de caso de aula: Una alternativa de investigación acción. *Bordón*, 45 (1), 39-48.
- 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.M.<sup>a</sup> (1988). La formación en el centro. **Cuadernos de Pedagogía, 161**, 91-93.

Sancho Gil, J.M.<sup>a</sup> (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 Merseeth, 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.

Scot, 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.



## Desarrollo Profesional

- 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.Mª (1996). La inspección educativa. En Mª A. Casanova Rodríguez, Mª 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: Universitas, 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 Tabachnich, R. (1991). Reflections on reflective teaching. En R. Tabachnich 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.

**SEGUNDA PARTE**

**PROGRAMA DE LA MATERIA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

## **CAPITULO VI**

### **DISEÑO DE ACCIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA “FORMACIÓN DEL PROFESORADO” EN LA UNIVERSIDAD**

## CAPÍTULO VI. DISEÑO DE ACCIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA "FORMACIÓN DEL PROFESORADO" EN LA UNIVERSIDAD.

### 1. DISEÑO DE ACCIÓN DOCENTE.

### 2. MARCO CONTEXTUAL DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN DOCENTE.

#### 2.1 - Contexto institucional

- 2.1.1- Ley de Reforma Universitaria.
- 2.1.2- Andalucía y la Universidad de Granada.
- 2.1.3- Facultad de Ciencias de la Educación.
- 2.1.4- Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- 2.1.5- Investigación y Grupo de Investigación.

#### 2.2- Contexto curricular

- 2.2.1- Primer Ciclo: Magisterio.
- 2.2.2- Segundo Ciclo: Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía.
- 2.2.3- Tercer Ciclo: Programa de Doctorado

#### 2.3- Contexto profesional.

#### 2.4- Contexto del alumnado.

### 3. PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.

#### 3.1- Finalidades y propósitos.

#### 3.2- Contenidos.

- 3.2.1- Justificación de los bloques temáticos.
- 3.2.2- Relación de temas.
- 3.2.3- Organización y temporalización del temario

#### 3.3- Estrategias de enseñanza y medios

##### 3.3.1- Estrategias docentes

- 3.3.1.1. Clases teóricas: Lección expositiva.
- 3.3.1.2. El trabajo y la discusión en grupos.
- 3.3.1.3. Trabajo autónomo e individualizado.
- 3.3.1.4. Estudios de caso.
- 3.3.1.5. Apoyo de materiales de entrenamiento.
- 3.3.1.6. Investigación reflexiva.
- 3.3.1.7. Estructura para esta propuesta metodológica.

##### 3.3.2- Medios didácticos.

#### 3.4- Evaluación.

## 1. DISEÑO DE ACCION DOCENTE.

En los capítulos anteriores he fundamentado la "Formación del Profesorado" como campo de estudio y de investigación, haciendo un detenido análisis de las orientaciones dedicadas a conceptualizar la formación del profesorado, los principios y modelos que la caracterizan como una empresa dedicada a formar profesionales de la enseñanza, el tipo de conocimiento, competencias y aprendizajes necesarios para un tipo de formación acorde con las demandas de la profesión de la enseñanza, haciendo un análisis detallado de los procesos formativos en las fases iniciales de formación, de inducción a la práctica profesional, y de desarrollo profesional del profesor a lo largo de su vida. Así, los temas explicados en los capítulos anteriores (fundamentación, formación para una profesión, formación inicial, inducción a la enseñanza, y desarrollo profesional), proporcionan el marco conceptual propio de la materia con una secuencia y desarrollo determinados, que ponen de manifiesto mi concepción de la "Formación del Profesorado", como materia disciplinar objeto de este concurso.

Una vez concebida la "Formación del Profesorado" como una disciplina objeto de enseñanza, paso a proyectarla y concretarla en un plan de acción docente, en el contexto particular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Considero que la enseñanza es una actividad cognitiva compleja de resolución de problemas (Leinhardt y Greeno, 1996; Moral, 1993), la cual, al igual que cualquier actividad compleja y problemática, exige ser planificada (Antúnez y otros, 1992). Esta planificación, se fundamenta en mis principios y teorías personales acerca de la materia objeto de estudio, a partir de una conversación reflexiva (Schön, 1983), realizada desde una perspectiva teórica. Proyectar el quehacer didáctico es una condición necesaria para la puesta en práctica de un determinado currículum. Posibilita, así mismo, no sólo su explicación sino también su transformación (Guarro, 1989). Diseñar un plan de acción no es otra cosa que planificar, darle forma, adaptarlo a la situación (Gallego Arrufat, 1995), o como dice Zabalza (1987:21) "territorializar" los supuestos generales del Programa adecuándolo a las peculiaridades de cada situación o "terreno". Es por esto, por lo que además de justificar los contenidos de una materia disciplinar en el contexto particular que hemos expresado anteriormente, se deben también justificar las estrategias y medios acordes al contexto real en donde se va a desarrollar la disciplina "Formación del Profesorado". El contexto y las situaciones cambian no permanecen estáticas, es por esto por lo que la planificación de la asignatura debe hacerse desde una perspectiva flexible y nunca desde una visión acabada y definitiva (Fullan, 1993), intentando que la propuesta sea lo más adecuada posible a la situación que se plantea.

Finalmente decir, que como se podrá apreciar a lo largo de este capítulo, mi propuesta curricular intenta conjugar el contenido teórico con el quehacer práctico, para plantear un currículum que no esté distanciado de los hechos reales y permita una comprensión significativa (De la Torre, 1993). Debido a esta necesidad, manifestada no sólo por autores como De la Torre (1993), sino también por Marcelo (1994), Elliot (1993), Tabachnik y Zeichner (1991), Calderhead y Sorrock (1997), Moral (1997), es por lo que fundamento esta propuesta de acción docente en procesos reflexivos e indagadores para conseguir establecer en todo momento la conexión necesaria entre la teoría y la práctica.

## 2. MARCO CONTEXTUAL DE LA PROPUESTA DE ACCION DOCENTE.

Zabalza (1993), ha descrito el marco contextual en base a cuatro grandes ejes vertebradores de las decisiones curriculares que se pueden adoptar en el escenario universitario. La Universidad, como parcela para la toma de decisiones, se entiende como un espacio complejo y multidimensional (espacios interiores y exteriores), en el que se entrecruzan varias dimensiones que influyen en el proceso de toma de decisiones. Zabalza (1993), identifica cuatro ejes:

- El primer eje CONTEXTO INSTITUCIONAL, se refiere al marco institucional de los estudios universitarios, que a nivel inferior viene caracterizado por la propia "cultura institucional" universitaria (e incluso con la subcultura propia de cada Centro o Facultad) con sus normas, patrones habituales de comportamiento, historia, reglamentos, etc.; y que a nivel exterior tiene que ver con las políticas sobre la Universidad, principalmente con las misiones sociales demandadas, la regulación legislativa y los recursos financieros asignados.

- El segundo eje CONTEXTO CURRICULAR, tiene que ver con los conocimientos y habilidades profesionales que se han de enseñar en la Universidad. En este eje el curriculum de una determinada carrera viene influido por la situación, los avances en el conocimiento de una determinada ciencia, así como por la cultura y la investigación. Este eje marca, por tanto, el compromiso de la Universidad con la especialización del conocimiento y con la extensión de la cultura.

- El tercer eje CONTEXTO PROFESIONAL, lo constituyen los profesores como profesionales de un campo científico, que desempeñan funciones docentes en la Universidad. Tiene que ver también con la cultura de la profesión, los procesos de selección, socialización y progreso a lo largo de la carrera docente (incentivos, cargos académicos, etc.) que lo configuran como una "cultura profesional" propia. En este eje influirían, en el espacio externo, según las especialidades y profesiones, determinadas instituciones (*por ejemplo*, colegios profesionales, asociaciones, etc.), dependiendo de su capacidad para ejercer presión (grupos organizados), mayor o menor influencia en las decisiones políticas respecto a la profesión.

- El cuarto eje CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES, viene representado por aquellos a quienes se está formando: los alumnos y alumnas de nuestra Facultad, con unas características específicas como sujetos adultos y como grupo humano y social, así como con unas demandas y opciones profesionales más o menos definidas y a las que un diseño curricular debe responder. El mundo del empleo contribuye a configurar sus necesidades de formación, en tanto que abre expectativas de trabajo o promoción.

### 2.1 Contexto institucional

La esencia de la Universidad, en cuanto institución, proporciona unas características idiosincrásicas que diferencian nuestro contexto de los demás que componen el sistema educativo. Esta propuesta de Diseño de Acción considera el marco institucional de los estudios universitarios, porque "la universidad es una realidad histórica y, como tal, posee una identidad propia y única (una cultura institucional) que condiciona la forma de afrontar la acción docente" (Zabalza, 1993:322). La Universidad, como estructura general, acoge a

otras estructuras más particulares donde se imparten las materias y disciplinas, en nuestro caso hay que hacer referencia a la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de esta la Facultad, que se rige por la normativa emanada de la Junta de Andalucía y de las leyes más generales que definen el sistema educativo español. A la vez, hay que destacar el papel que representa para fundamentar la "Formación del Profesorado", el trabajo que realiza el Grupo de Investigación FORCE ("Formación del Profesorado centrada en la Escuela"), del fomo parte, y la investigación que de forma individual realizado para profundizar en el campo de estudio de la "Formación del Profesorado".

#### 2.1.1. Ley de Reforma Universitaria.

El marco institucional más amplio en el que encuadro la materia, y el contexto de mi compromiso como profesora, viene determinando por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

La Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.), considera a la Universidad un servicio público que debe impulsar el desarrollo de "la mentalidad y el espíritu científico", y es también la encargada de la formación de los profesionales y de la extensión de la cultura. En su artículo primero, asigna a la Universidad las funciones de:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura;
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística;
- c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas; y
- d) La extensión de la cultura".

El aspecto más renovador quizás de la L.R.U. es el de la autonomía que concede a las universidades, que se concreta en la elaboración de sus propios Estatutos y de toda la normativa que conforma el marco jurídico en el que se encuadra el quehacer universitario, la democratización de los órganos de gobierno y administración, el establecimiento y modificación de sus plantillas, la elaboración de planes de estudio e investigación, la creación de estructuras de apoyo a la investigación y a la docencia, las condiciones de admisión, permanencia y control del conocimiento de los estudiantes, expedición de títulos y diplomas y relaciones con otras instituciones.

#### 2.1.2. Andalucía y la Universidad de Granada.

La Junta de Andalucía ha seguido una política de expansión universitaria, de forma que existe desde el curso 1993-94 una Universidad en cada provincia. Esta política de expansión ha afectado muy especialmente a la Universidad de Granada, de la que se han desgajado las dos nuevas universidades de Almería y Jaén. De ser en otro tiempo, no muy lejano, la tercera Universidad de España por número de alumnos, tuvo un primer desprendimiento con la creación de la Universidad de Málaga.

El objetivo expreso que fundamenta el trabajo de la Universidad reside en la preocupación por cultivar el saber, y ligado a éste el cultivo de la investigación científica, la formación de profesionales y la creación, transmisión y difusión de la cultura, es decir, la atención y el servicio a la sociedad. En palabras de S. M. el Rey Juan Carlos I, la misión genuina de toda universidad es "conservar la suma de los conocimientos humanos, enriqueciéndola y difundirla" (Universidad de Granada, 1983:22). Así pues, la formación de profesionales está ligada a la difusión de la cultura y al servicio a la sociedad, por lo que creo que la Universidad debe de plantearse de un modo reflexivo y crítico hasta qué punto los títulos que imparte ofrecen la garantía de que sus conocimientos no están limitados a un tiempo y un momento concreto, sino que son útiles para distintos contextos y situaciones, evitando la pérdida del valor del conocimiento, ya que la tecnología y la sociedad cambian de modo apresurado. La formación ha de intentar trascender ese momento histórico particular para ser crítica, reflexiva, humana y comprometida con valores personales y sociales.

Respecto al tema de deberes y derechos de los profesores y alumnos, los Estatutos de la Universidad de Granada los contemplan en los siguientes términos.

- A los profesores corresponde (Artículo 132):

1. Realizar responsablemente su función docente e investigadora 4. Recibir de la Universidad los medios necesarios para el cumplimiento de sus funciones.

- Son derechos de los profesores (Artículo 133):

b) La libertad académica, que se manifiesta en la libertad de cátedra y de investigación.  
h) Una formación permanente que permita mejorar su capacidad docente e investigadora.

- A los alumnos corresponde (Artículo 172):

b) Recibir una enseñanza cualificada, en condiciones materiales dignas.  
d) Participar activamente en las tareas de investigación.

- Son derechos de los alumnos (Artículo 173):

a) Realizar el trabajo intelectual propio de su condición de universitario.

En relación a los aspectos propiamente didácticos de la tarea docente universitaria, en el artículo 217 de los mencionados Estatutos se afirma que la docencia es objetivo prioritario, junto con la investigación. Para una mejor calidad de la misma, se potenciará la formación y perfeccionamiento docente de su Profesorado así como la incorporación de nuevas técnicas y métodos educativos y la evaluación del profesorado. Además está en su espíritu que por la responsabilidad social de la universidad, en el contexto de la creciente especialización actual, que la formación de profesionales competentes, no puede ser confundida con la formación de tecnócratas ajenos a los problemas humanos y sociales de su tiempo.

En cuanto al profesorado de la Universidad de Granada, en una investigación sobre la satisfacción de los profesores desarrollada por colegas de nuestro Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Sáenz y Lorenzo, 1993), los resultados indican que, en relación con la docencia, los elementos que proporcionan mayor satisfacción al profesorado universitario de la Universidad de Granada son la propia docencia y el dominio de la asignatura, así como aspectos referidos a la preparación de las clases, la realización y la evaluación de la docencia que imparten. En cambio, no se encuentran satisfechos respecto a los medios de enseñanza, el nivel de preparación científica de los estudiantes y sus técnicas de trabajo intelectual, la tutorización y la masificación de las aulas de clase.

Además, también se sienten en general enormemente insatisfechos con la actividad investigadora, aunque dentro de ese nivel general, se sienten más satisfechos con su producción científica, pese a los escasos medios de que se dispone. Se sienten insatisfechos con el bajo reconocimiento que tiene su labor investigadora y su producción científica, tanto por parte de los estudiantes como de la Administración, y la evaluación de la actividad investigadora del profesorado ha producido el más alto nivel de insatisfacción.

### 2.1.3. Facultad de Ciencias de la Educación.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada fue creada por Decreto 158/1992, de 1 de septiembre. Se crea por transformación de la antigua Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Tiene como misión organizar las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía, Psicopedagogía, y de Maestro en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Respecto al tema de la formación de profesores de educación secundaria, en el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (B.O.E., 9 de noviembre, 1995), acaba con los planteamientos de la orden de 8 de julio de 1971 (BOE, 12 de agosto de 1971), que ha regulado hasta 1995 la formación de profesores de Bachillerato y ahora Secundaria, haciendo que desaparezca el C.A.P. para dar paso al título de especialización didáctica establecido en la LOGSE (art.24.2), y quitando protagonismo a los I.C.E.S. para ceder la responsabilidad de la formación de los profesores de secundaria a las distintas universidades, siendo regulada finalmente por la Consejería de Educación y Ciencia. En el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre se considera la "conveniencia de vincular las enseñanzas que conforman el curso de cualificación pedagógica a universidades, a fin de asegurar el contacto de la formación inicial del profesorado con el progreso en los diferentes campos y áreas de conocimiento científico y técnico y garantizar su necesaria articulación con los avances de la investigación psicopedagógica y didáctica (BOE, 1995:3256).

En cuanto a recursos materiales para la docencia e investigación, aparte del fondo editorial personal con que contamos y de la hemerografía propia de nuestro Grupo de Investigación, la hemeroteca y biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, cuenta con un buen fondo editorial de revistas de actualidad científicas y didácticas.

Respecto a las relaciones que se establecen entre la Universidad y la Escuela, hay que destacar su importancia, especialmente cuando nos referimos a las propuestas de formación de los alumnos pertenecientes a Magisterio, así como a la formación de los alumnos pertenecientes a las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación (Bolívar Botía, 1994a). De Vicente (1993b y c), hace referencia a las "Escuelas de Desarrollo Profesional", para la regulación a través de convenios del Practicum de las distintas titulaciones. Un ejemplo de establecimiento de relaciones estrechas entre la Escuela y la Universidad, la encontramos en la Orden de 1 de junio de 1994, por la que se regula la realización de las prácticas de enseñanza de los alumnos y alumnas de Centros Universitarios de Formación del Profesorado de Andalucía, establece



en su título primero que las prácticas de enseñanza se podrán realizar en las Escuelas Infantiles, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación de Adultos sostenidos con fondos públicos dependientes de la Consejería de educación y Ciencia de la Junta de Andalucía... así como realizar actividades en los Centros de profesores y Equipos de Apoyo externo (B.O.J.A., 1994).

#### 2.1.4. Departamento de Didáctica y Organización Escolar

El Departamento es contemplado en la L.R.U. (Artº. 8), como órgano básico encargado de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas que correspondan a su área de conocimiento, en una o varias Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias. El departamento es, en efecto, la unidad de gestión donde se focalizan la docencia y la investigación. Estas unidades de docencia, como las define la L.R.U., son: "Un colectivo de profesores que trabajan juntos en las mismas enseñanzas, que conviven en los mismos locales, que desarrollan líneas de investigación y docencia conjuntamente, que participan de la misma concepción científica, que se comunican e incluso se ayudan, que discuten sobre problemas de la docencia (y por supuesto también de la investigación), que tienen un grupo de alumnos común bajo su responsabilidad, que son profesores responsables, etc." (Benedito, 1993:254).

Corresponde a los Departamentos la articulación y coordinación de las enseñanzas y de las actividades investigadoras de las Universidades. Los Estatutos de la Universidad de Granada los conciben como "los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su o sus respectivas áreas de conocimiento en uno o varios de los Centros..." y como un "instrumento de participación en el Gobierno de la Universidad" (Artº. 9). El artículo 14 posibilita también la creación de Secciones Departamentales, cuando dos o más profesores del Departamento impartan docencia en Centros situados en ciudades distintas y a notoria distancia entre sí, como es nuestro caso. Las funciones del Departamento se fijan en el artículo 16: organización y desarrollo de la docencia y la investigación, así como los estudios de Doctorado y la coordinación de la elaboración de Tesis Doctorales, promoción de trabajos científicos y el desarrollo de cursos de especialización, la renovación científica y pedagógica de sus miembros, el establecimiento de relaciones con otros Centros de cualquier Universidad, la intervención en los órganos de Gobierno de la Universidad y en la elaboración de los planes de estudio correspondientes.

El Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada está actualmente constituido por el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y el perteneciente al Área de Didáctica y Organización Escolar en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Ceuta y Melilla. El Reglamento de Régimen Interno del Departamento de Didáctica y Organización Escolar regula en el Título I la estructura, composición y órganos de Gobierno del Departamento, tanto colegiados (Consejo de Departamento y Junta de Dirección) como unipersonales (Director y Secretario) y las Secciones Departamentales; en su Título II, la docencia; en el Título III, la investigación y en el Título IV, el régimen económico y financiero.

Los recursos humanos de nuestro Departamento están formados actualmente por un total de 33 profesores: 28 en la Facultad de Ciencias de la Educación y 5 en las Secciones Departamentales de Ceuta y Melilla. En cuanto a Recursos materiales el

Departamento cuenta, procedentes tanto de fondos de la Facultad como de los adquiridos por cada uno de los Grupos de Investigación, con una cantidad considerable de equipos informáticos (ordenadores personales, impresoras matriciales y láser, un scanner, etc.), lamentablemente descentralizados (es decir, distribuidos en los despachos), ante la escasez de espacios y seminarios de trabajo común.

Finalmente destacar que los procesos de desarrollo profesional (Ferrerres, 1992a, 1993, 1994 y 1995) y de evaluación de los profesores que componen el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, no son aspectos a los que se preste una atención especial. Generalmente la evaluación de la actuación de los profesores es realizada por los estudiantes, única fórmula adoptada hasta ahora. Nada se ha pensado en nuestra Universidad acerca del desarrollo profesional que debía derivarse de los resultados de esa evaluación, si bien sus Estatutos lo contemplan (Artº. 217), y ahora contamos con el Gabinete de Evaluación y de Calidad, creado recientemente para encargarse de estos aspectos.

#### 2.1.5 - Investigación y Grupo de Investigación.

El último de los componentes a destacar del contexto institucional es el Grupo de Investigación del que formo parte. El **Grupo F.O.R.C.E. (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela)** (Código Nº HUM0386) está dirigido por el profesor Pedro S. de Vicente y lo componemos 16 investigadores, de los cuales 12 son doctores. El grupo se constituyó en 1990, teniendo como líneas prioritarias de investigación:

- La formación y desarrollo profesional de los profesores.
- La formación del profesor de educación especial.
- La formación del profesor en nuevas tecnologías.
- La innovación curricular.

Las palabras clave que identifican nuestro grupo de investigación se ajustan a las siguientes:

- Formación de profesores.
- Desarrollo profesional.
- Desarrollo organizativo.
- Educación especial.
- Educación intercultural.
- Tecnología educativa.
- Innovación curricular.
- Ciclos vitales.
- Investigación biográfica-narrativa.

Las investigaciones que el grupo FORCE realiza en la actualidad son las siguientes:

- El desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías. Descripción y evaluación. CIDE, 1996. Director Dr. D. Luis Miguel Villar Angulo.
- Construcción y validación de un modelo de evaluación de formación permanente del profesorado fundado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión. CIDE, 1996. Director Dr. D. Pedro S. de Vicente Rodríguez.

## Diseño de acción Docente

- Ciclos de vida profesional del profesores y profesoras de secundaria: Bases para su desarrollo y propuesta de itinerarios de formación. CIDE, 1996, Director Dr. D. Antonio Bolívar Botía.
  - Evaluación de los programas de garantía social de Andalucía. CIDE, 1996. Directora Dr. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José León Guerrero.
  - Institucionalización de la Educación Secundaria Obligatoria. Evaluación del proceso de institucionalización. CIDE, 1996. Director Dr. D. Manuel Fernández Cruz.
- Entre las investigaciones que el grupo FORCE ha llevado a cabo podemos destacar las siguientes:
- El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. CIDE, 1989.
  - Marco conceptual para el diseño de sistemas integrados de evaluación de programas de desarrollo profesional del docente en centros educativos. CIDE, 1992.
  - Creencias pedagógicas de los líderes escolares. 1992-1993.
  - Los primeros años de dirección: Estudio comparado de cuatro países: Gran Bretaña, Noruega, España y Holanda. E.N.I.R.D.E.M., 1994.
  - Evaluación del programa educativo "Sida. SABER AYUDA" ("La Caixa", 1995).

Además de la actividad investigadora del Grupo FORCE hay que destacar su trabajo en la organización de reuniones científicas, entre las que destacamos una Reunión/Seminario interuniversitario sobre el Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela tuvo lugar en el Carmen de la Victoria los días 8 al 10 de abril de 1991, cuyas actas se han editado (Villar, 1992). Se ha interesado también el grupo por la realización de cursos y seminarios, como cursos de verano impartidos por profesores del Departamento y de otras Universidades españolas, seminarios a cargo de profesores invitados, como el profesor Gavriel Salomon de la Universidad de Haifa (Israel), el profesor Ray Bolam de la Universidad de Swansea (Gran Bretaña), la profesora Agnes McMahon de la misma Universidad o la profesora Karen Seashore Louis, de la Universidad de Minnesota (EE.UU.).

Últimamente el Grupo FORCE ha llevado a cabo la **Organización del II Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado. "Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marcocurricular de la Reforma: Los retos profesionales de una nueva etapa"**, celebrado en Granada del 9 al 12 de abril de 1997. En este congreso participaron distintos especialistas del mundo de la formación del profesorado en los ámbitos de la formación inicial, el desarrollo profesional, formación para una enseñanza comprensiva, formación en nuevas tecnologías, y formación para la integración en el mundo productivo.

El Grupo FORCE dispone además de una **Serie de Monografías FORCE**, en la que los miembros del Grupo hemos publicado hasta el momento 12 títulos: Villar, L.M. (1992) (Coord.). *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*, (Serie de Monografías Nº 1); Villar, L.M. y otros (1992). *El Profesor como Práctico Reflexivo en una Cultura de Colaboración*, (Serie de Monografías Nº 2); De Vicente, P.S. (1993). *La Formación del Profesorado y su Enseñanza*, (Nº 3); Bolívar, A. (1994). *Análisis de una innovación curricular*, (Nº 4); Gallego,

M.J. (1994). *El práctico reflexivo usuario de ordenadores*, (Nº 5); León, M.J. (1994). *El profesor tutor ante la integración*, (Nº 6); Moral, C. (1995). *Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*, (Nº 7); Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*, (Nº 8); Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, (Nº 9); Molina, E. (1997). *La cultura de la colaboración en el centro educativo* (Nº 10); Gallego, M.J. (1997). *Tecnología educativa en la acción* (2ª edición) (Nº 11); y Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor* (Nº 12).

También hay que destacar la **Serie de Materiales Auxiliares de Clase/ Investigación**, disponiendo hasta el momento de dos títulos: Moral, C. y Fernández, M. (1995). *Manual de entrenamiento: El profesor como práctico reflexivo* (Nº 1); Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfica-narrativa en educación: Guía biográfica* (Nº 2).

Asimismo editamos la revista "**Serie de Documentos Técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada**", de periodicidad semestral, que nace a mediados de 1994 sin grandes pretensiones pero con el deseo de difusión no sólo de los trabajos que el Grupo genera, sino también de aportaciones llegadas desde fuera, de cara al intercambio de ideas e investigaciones. Hasta el momento disponemos de los números 1,2,3 y 4.

Finalmente destacar dentro de este apartado referido a las publicaciones del grupo FORCE, que en estos momentos estamos concretando lo que será: "**PROFESORES: Revista de Curriculum y Formación de Profesores**", publicación periódica semestral de próxima aparición.

Respecto a la investigación realizada de forma personal fuera del Grupo FORCE, está también asociada a la investigación sobre formación del profesorado, pudiendo destacar una serie de líneas de trabajo más concretas:

- Formación inicial.
- Profesores expertos y principiantes.
- Representación del conocimiento.
- Reflexión.
- Materiales de prácticas.

## 2.2 Contexto curricular.

Descrito y analizado, el contexto institucional donde trabajamos, nos centramos ahora en el contexto curricular. Para Zabalza (1987: 14-15), el curriculum es "el documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc., a desarrollar en un determinado nivel". De acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, se viene desarrollando en los últimos años la compleja tarea de modernizar las enseñanzas universitarias, mediante la puesta en práctica de los nuevos planes de estudio que se han ido implantando de una manera progresiva. Los nuevos planes de estudio se entienden como un elemento clave de reforma universitaria, que repercute en la formación intelectual y profesional que adquirirán los futuros graduados por la Universidad de Granada (Vicerrectorado de Ordenación Académica, 1995). Los nuevos planes de estudios son la consecuencia del proceso de reforma de la enseñanza superior y tienen como objetivo acercar la formación universitaria

a la realidad social y profesional actual. En los nuevos planes de estudio se introducen conceptos nuevos y una mayor flexibilidad en la estructura de las enseñanzas universitarias:

- Ciclos: las enseñanzas de los nuevos planes de estudio se estructuran en ciclos:  
 . Enseñanzas de ciclo corto: tienen una duración de tres años obteniendo el título de Diplomado, Arquitecto o Ingeniero Técnico.  
 . Enseñanzas de ciclo largo: constan de dos ciclos. El primero de 2 años de duración como mínimo y el segundo también de 2 años de duración como mínimo.  
 . Enseñanzas de sólo segundo ciclo: con una duración de dos años y título terminal de Ingeniero o Licenciado. Se accede sólo cuando se ha superado el primer ciclo de otras enseñanzas.

- Créditos: son un nuevo sistema de valoración del estudio vinculado a la duración de las enseñanzas o actividades. Cada asignatura o actividad del plan de estudios tienen una equivalencia en créditos. Un crédito se corresponde con diez horas de clase teórica o práctica.

- Carga lectiva global: número mínimo de créditos que el alumno debe superar para la obtención del título correspondiente, especificada en los distintos planes de estudios, diversificada en materias troncales, obligatorias de Universidad, optativas y de libre configuración.

. Asignaturas troncales: fijadas por el Ministerio, son comunes para todas las Universidades en los estudios que conducen a un mismo título. Han de ser cursadas obligatoriamente.

. Asignaturas obligatorias de Universidad: libremente establecidas por cada Universidad en el plan de estudios de una titulación; las han de cursar obligatoriamente los estudiantes.

. Asignaturas optativas: establecidas libremente por cada Universidad y contempladas en el correspondiente plan de estudios. Algunas pueden ser comunes a distintas titulaciones.

. Asignaturas de libre elección: porcentaje de créditos, no inferior al 10% de la carga lectiva global, que el estudiante elige dentro o fuera de la propia titulación.

- Créditos de libre elección: son los créditos que el estudiante puede libremente incorporar a su expediente para completar la libre configuración de su currículum. Cada plan de estudios define el número máximo de este tipo de créditos.

- Pasarelas: Son titulaciones y/o estudios de primer ciclo exigidos para la incorporación al segundo ciclo de una titulación que no constituye continuación directa del primer ciclo superado por el estudiante.

Pasamos ahora a indicar los distintos niveles y ciclos en los que se concreta el currículum de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

### 2.2.1 Primer Ciclo: Magisterio.

Los planes de estudio de la titulación de Maestro en sus distintas especialidades forman parte del contexto curricular de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, como centro unitario de enseñanza e investigación. Aprobados en el curso 93-94 los Nuevos Planes del Título de Maestro -en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Especial-, están implantados definitivamente en nuestra Facultad. Las materias, troncales,

obligatorias de Universidad u optativas de estos títulos a impartir por nuestro Departamento de Didáctica y Organización escolar, en exclusividad o a compartir, son las que figuran en el Cuadro Nº 27.

El Practicum de Magisterio (1995), consta de 32 créditos en cada una de sus distintas especialidades, distribuidas en dos modalidades de trabajo: a) actividades de prácticas de enseñanza, que se realizarán en colegios sostenidos con fondos públicos, y b) seminarios de estudio, debate y reflexión, que se llevarán a cabo en la Facultad. El practicum se cursa a lo largo de los tres años de duración de la Diplomatura, conforme a la siguiente planificación:

- Primer curso: 4 créditos, destinados a la observación dirigida.
- Segundo curso: 8 créditos, orientados hacia la investigación-aplicación.
- Tercer curso: 20 créditos, dedicados a la intervención dirigida y autónoma.

MATERIAS	Créditos totales	Especialidad
<b>Materias Troncales</b>		
· Didáctica General	8	Todas
· Organización del Centro Escolar	4	Todas
· Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	4	Todas
· Bases pedagógicas de la educación especial	4	Todas
<b>Materias obligatorias de Universidad</b>		
· Fundamentos didácticos y organizativos del primer ciclo de la educación infantil	4	Ed. Infantil
<b>Materias optativas</b>		
Diseño curricular de Educación Primaria	4	Ed. Primaria
Organización y Gestión de Centros Educativos	4	Ed. Primaria
Organización Escolar y Tutorías	4	Ed. Especial

Cuadro Nº 27. Materias de los nuevos Títulos de Maestro a cargo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Gallego Arrufat, 1995).

### 2.2.2. Segundo Ciclo: Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía.

#### · Licenciatura de Pedagogía.

El nuevo currículum formativo del pedagogo entra en vigor en el curso 1995-96. El plan de estudios antiguo se extingue según lo establecido en el artículo 11.3 del R.D. 1497/1987 de 27 de noviembre de 1987 (B.O.E., 14 de diciembre, siendo el curso académico 1997-98, el curso en que queda extinguido definitivamente. Por lo tanto, en la actualidad sólo se imparte el último curso compuesto de las siguientes asignaturas:

- Tecnología de la Educación.

## Diseño de acción Docente

- Planificación Escolar.
- Métodos de Investigación II.
- Pedagogía Terapéutica.
- Pedagogía Sistemática.
- Orientación Escolar y Profesional.

Este plan cabe catalogarlo de excesivamente rígido, con una carencia de asignaturas optativas, formación de tipo muy generalista, y sin ningún tipo de especialización o itinerario formativo (Gallego Arrufat, 1995). Respecto al ámbito de la formación del profesorado, hay que destacar que no existe una asignatura dedicada expresamente a esta disciplina, aunque sus temas se recogían fundamentalmente en la asignatura titulada "Didáctica II", impartida en el 4º curso del 2º ciclo.

CICLO	CURSO	MATERIAS	Créditos totales
		Materias troncales	
1º	2º	* Didáctica General	8
		* Organización y gestión de centros educativos	8
		* Tecnología Educativa	6
		* Practicum	6
2º	1º	* Diseño, Desarrollo e innovación del curriculum	6
	2º	* Metodología de la evaluación de programas	4
		* Evaluación de centros y profesores	3
		* Formación para la función docente	3
		* Practicum I y Practicum II	12
<b>Materias obligatorias de Universidad</b>			
2º	2º	* Desarrollo profesional del docente	6
<b>Materias optativas</b>			
Primer ciclo		* Asesoramiento didáctico en Centros Educativos	6
		* Organización escolar diferenciada	6
		* Orientación escolar y tutorías	4
		* Técnicas de medición y evaluación escolar	4
Segundo ciclo		* Inspección y supervisión de las instituciones educativas	4
		* Estrategias de elaboración y aplicación de proyectos y planes institucionales de centro	4
		* Fundamentos de etnografía aplicados a las instituciones educativas	4
		* La reflexividad en la formación y desarrollo profesional	4
		* Evaluación de la formación permanente del profesorado	4
		* Formación Ocupacional	4
		* Enseñanza de adultos	4
		* Educación especial	6

Cuadro Nº 28. Materias del nuevo Título de Licenciado en Pedagogía a cargo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Gallego Arrufat, 1995).

La implantación del nuevo plan, aprobado por O.M. de 10 de diciembre de 1993 (B.O.E., 27 de diciembre), se pone en marcha a partir del curso académico 1995-96, diversificado en tres itinerarios formativos, para garantizar la coherencia de la oferta formativa opcional:

1. Organización y gestión de instituciones educativas.
2. Asesoramiento curricular en las disciplinas escolares básicas.
3. Programas de intervención social y educativa.

Las materias, troncales, obligatorias de Universidad u optativas del Plan de Estudios conducente al título de Licenciado en Pedagogía, a impartir por nuestro Departamento de Didáctica y Organización Escolar, en exclusividad o a compartir, son las que figuran en el Cuadro Nº 28.

De las materias señaladas que guardan una relación estrecha con la Formación del Profesorado, están formuladas en la actualidad bajo los siguientes objetivos:

- **Desarrollo profesional del docente**, materia obligatoria de universidad de segundo ciclo, con 6 créditos, cuatro teóricos y dos prácticos. Con esta asignatura se pretende facilitar la creación y desarrollo en los estudiantes de conceptos y métodos de investigación en la enseñanza y en desarrollo profesional de los profesores, estimulando en ellos el conocimiento de la práctica educativa y de las estrategias de entrenamiento apropiadas para la mejora de la acción del profesor (De Vicente Rodríguez, 1996).

- **Formación para la función docente**, asignatura troncal de segundo ciclo, de 3 créditos, dos teóricos y uno práctico. Se pretende con esta materia capacitar al futuro pedagogo en el análisis de los procesos básicos implicados en la formación del profesorado, así como en el conocimiento de perspectivas, modelos y tradiciones formativas de manera que pueda investigar e intervenir con eficacia en la formación docente (Fernández Cruz, 1996).

Esta asignatura asignada al departamento de didáctica, se complementa con otra asignada al departamento de pedagogía "El profesorado y la función pedagógica", siendo también ésta una materia troncal de 3 créditos (2 teóricos y uno práctico). Juntas ("Formación para la Función Docente" y "El Profesorado y la Función Pedagógica"), forman la asignatura completa troncal denominada "Formación y Actualización en la Función Pedagógica", con seis créditos.

- **Asesoramiento didáctico en centros educativos**, asignatura optativa de primer ciclo, seis créditos, cuatro teóricos y dos prácticos. Se pretende con esta materia facilitar la creación en los alumnos de conceptos y métodos de asistencia directa a los profesores para mejorar la calidad de la educación que imparten. El estudiante conocerá los elementos esenciales en los que se basa el asesoramiento, sus principios, formas y estrategias. Conocerá además la problemática referida a la determinación del rol del asesor y las dificultades que encierran los distintos enfoques de asesoramiento conectados con los procesos de mejora escolar (Moral Santaella, 1996).

- **La reflexividad en la formación y desarrollo profesional**, asignatura optativa de segundo ciclo, de 4 créditos, tres teóricos y uno práctico. Se pretende en esta materia capacitar al futuro pedagogo en el análisis de los procesos básicos implicados en la reflexividad como estrategia para la formación y el desarrollo profesional del profesorado, así como en el conocimiento de modelos y técnicas de reflexión sobre y en la acción práctica de la enseñanza de manera que pueda investigar e intervenir con eficacia en la formación y el desarrollo profesional docente (Fernández Cruz, 1996a).

## Diseño de acción Docente

- **Evaluación de la formación permanente del profesorado**, asignatura optativa de segundo ciclo, con cuatro créditos, tres teóricos y uno práctico. Se pretende con esta materia conocer los fundamentos de la evaluación educativa y aprender a construir instrumentos y metodologías para la evaluación de la formación permanente del profesorado (Calvo de Mora Martínez, 1996).

El practicum de Pedagogía (1995), se estructura en tres períodos. El primer período, de seis créditos, se corresponde con el Practicum I. La tarea esencial que habrá de desarrollar el estudiante en este período es la descripción de la práctica. Se cursa en el primer ciclo de la licenciatura y tiene un carácter de acercamiento a la realidad educativa y de iniciación a la formación práctica. El segundo y tercer períodos, de seis créditos cada uno, están integrados en el Practicum II. Se cursan en el segundo curso del segundo ciclo de la Licenciatura. Tiene un carácter más específico y plantea la práctica de la intervención pedagógica desde tres ámbitos alternativos que se corresponden con los tres itinerarios previstos en el Plan de Estudios: 1) Organización y Gestión de Instituciones Educativas, 2) Asesoramiento Curricular en las Disciplinas Escolares Básicas, y 3) Intervención Educativa y Social. La tarea esencial que habrá de desarrollar el estudiante en cada uno de estos dos períodos es:

- Practicum II.1: Intervención en la práctica.
- Practicum II.2: Innovación de la práctica.

#### • Licenciatura de Psicopedagogía.

La licenciatura de psicopedagogía, implantada a partir del curso 1995-96, contempla una sola materia troncal vinculada en exclusividad al Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Diseño, desarrollo e innovación del curriculum) y cuatro materias optativas:

- Intervención didáctica en Educación Especial,
- Desarrollo profesional del psicopedagogo,
- Organización Escolar de la Educación Especial, y
- Adaptaciones curriculares.

La materia que guarda relación con la Formación del Profesorado, es la optativa "**Desarrollo profesional del psicopedagogo**", la cual pretende capacitar al futuro psicopedagogo en el análisis de los procesos de desarrollo de los profesionales en la educación de manera que pueda comprender y gestionar con eficacia su propio desarrollo profesional así como intervenir en el desarrollo profesional de los docentes mediante la investigación, la formación, el asesoramiento y la evaluación del proceso (Fernández Cruz, 1996b).

#### 2.2.3. Tercer Ciclo: Programa de Doctorado

El Departamento de Didáctica y Organización Escolar establece, por primera vez, Programa de Doctorado de Tercer Ciclo en el bienio 1991-93, coincidiendo con la dirección del Departamento por el prof. Villar Angulo, siendo Coordinadores del Tercer Ciclo los profesores Pedro S. de Vicente y Antonio Bolívar. El Programa se tituló Investigación sobre Formación del Profesorado, recogiendo una línea de investigación y trabajo coordinada en

su seno por los profesores Villar Angulo y De Vicente. El conjunto de cursos del Programa pretendía hacer una revisión crítica de los principales tópicos relacionados con -

- La investigación en Formación del Profesorado.
- Líneas metodológicas de la Investigación sobre Formación del Profesorado.
- Evaluación del profesorado y Formación en el contexto del centro escolar.

El programa de doctorado que nuestro departamento oferta en la actualidad es el mismo que el Programa de Doctorado del Bienio 1993-95, coordinado por el profesor Bolívar Botía, titulado "Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional". Su vigencia en el departamento ha sido realizada mediante dos "prórrogas" aprobadas para los bienios 1995-97 y 1997-99. Este Programa es elaborado con la pretensión de recoger los tres principales campos didácticos de investigación desde un enfoque o perspectiva actual: El desarrollo del curriculum y profesional en el centro escolar como unidad básica de cambio. La unidad metodológica en los objetivos del Programa se cifran en el desarrollo del centro escolar en una triple dimensión:

- desarrollo curricular basado en la escuela,
- desarrollo organizativo como contexto institucional para el cambio, y
- desarrollo profesional de los docentes en un proceso cooperativo.

Por lo que a esta candidata concierne, como contexto curricular de trabajo, en el curso 1993-94 y en el curso 1996-97, he impartido el curso (2 créditos): "La reflexión en la formación del profesorado", cuyas líneas aparecen recogidas a lo largo de este Proyecto Docente. Su justificación está basada en tres ideas-eje:

a) La imagen del profesor como un profesional técnico está desapareciendo para dar paso a una nueva visión del profesor como un profesional reflexivo (Wildman y Niles, 1987). Tan importante es la idea de la reflexión que el concepto "reflexión" ha comenzado a ser un término fundamental en el lenguaje de la educación del profesor (Moral, 1997).

b) La concepción de la enseñanza que promueve la reforma se apoya en un profesor reflexivo que controla su propia vida profesional, que posee poder y autonomía para la toma de decisiones. Colton y Sparks-Langer (1993), ven al profesor del futuro como una persona intrínsecamente motivada a analizar las situaciones de enseñanza para dirigir acciones de mejora, a evaluar sus resultados y a reflexionar sobre su propio pensamiento profesional.

c) El profesor es considerado un agente activo en la construcción del conocimiento base para la enseñanza, y como tal debe ser estimulado a que tome consciencia de sus teorías prácticas personales, a la vez que se introduce en procesos de construcción y reconstrucción fundamentados en propuestas de indagación para la mejora de su práctica (Villar, 1995).

Los elementos esenciales que recoge el Programa de Doctorado para el desarrollo de este curso, son los siguientes (omito las orientaciones bibliográficas):

#### CURSO DE DOCTORADO

TÍTULO: **La reflexión en la formación del profesorado.**

PROFESOR: Cristina Moral Santaella

Nº CRÉDITOS: 2

OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO:

- 1 - Conocer la amplitud del concepto "reflexión" en la formación del profesorado.
- 2 - Conocer las distintas estrategias de formación del profesorado mediante el desarrollo de la reflexión.
- 3 - Conocer las bases esenciales que promueven procesos indagadores y las formas de implicar a los profesores en propuestas de indagación reflexiva.
- 4 - Conectar lo aprendido de forma teórica con la realidad de la práctica.

CONTENIDOS GENERALES DEL CURSO:

1. El desarrollo de una aproximación reflexiva.
2. Los procesos de unión teoría y práctica.
3. La investigación-acción en la enseñanza.
4. El profesor considerado un práctico reflexivo.
5. El profesor considerado un investigador.
6. El profesor como constructor de conocimiento.
7. Estructura de los programas que desarrollan prácticos reflexivos.
8. Estrategias de formación en la reflexión.

METODOLOGÍA:

- a) Información sobre los contenidos y materiales de trabajo por parte de la profesora. Discusión y participación.
- b) Análisis de documentos y estudios de caso de profesores expertos y principiantes, para que el alumno conozca el proceso por el cual el profesor, investiga, reflexiona, y crea una teoría práctica personal.
- c) Realización de un proyecto de investigación del alumno de doctorado, en el que se entable una relación real con la práctica de la enseñanza, recogiendo datos, analizándolos y extrayendo conclusiones. Este trabajo práctico deberá en principio ser conectado con el proyecto de investigación (tesina o tesis) en que esté implicado el estudiante que realiza el curso de doctorado. En caso de que no pudiera ser conectado con su proyecto de investigación, deberá de elaborar una propuesta de investigación utilizando el Manual de Entrenamiento: El Profesor como Práctico Reflexivo (modalidad para el curso de doctorado).
- d) El análisis que el alumno debe realizar sobre los temas expuestos teóricamente no será tan dirigido como el caso de la metodología empleada en las licenciaturas, que comentaremos más tarde. Con los alumnos de doctorado se pretende que ellos mismos dirijan su proceso de aprendizaje, identificando el tema que le interesa desarrollar ampliamente a través de una investigación personal, pero siempre apoyada por medio de tutorías.
- e) Las sesiones teóricas avanzarán rápidamente para dejar tiempo a la elaboración de la investigación personal por parte del alumno, que permita conectar lo aprendido con la práctica.

EVALUACIÓN:

Los criterios de evaluación, serán la asistencia y participación personal en las actividades desarrolladas a lo largo del curso de doctorado (trabajo autónomo y/o en grupo). El proceso de evaluación será formativo desarrollado a lo largo de todas las sesiones de tutoría, y sumativo con una entrevista final donde el alumno entrega o explica su trabajo de investigación.

**2.3 Contexto profesional.**

Cualquier tratamiento que se pretenda hacer acerca de un curriculum formativo requiere el establecimiento de unas premisas referidas a la cuestión de qué tipo de profesional queremos formar (Fernández Pérez, 1992). En este momento debemos hacer referencia a ¿qué tipo de profesional intentamos formar en las Facultades de Ciencias de la Educación y qué parte tiene en esa formación la "Formación del Profesorado"? Es indudable que, antes de cualquier intento de planificación de la formación de pedagogos, debemos tener líneas directrices sobre qué tipos de profesionales queremos formar, lo cual nos lleva a la problemática de dirigir el proyecto a la formación de un tipo de profesional cuyas funciones sociales no están aún claramente definidas. Si bien llevamos ya varias décadas en que hay un movimiento reivindicativo de profesionalización para el pedagogo y de un estatuto profesional que defina sus funciones, lo cierto es que la LOGSE tampoco cubre una diferenciación -especificación y/o reconocimiento- de sus funciones de las de los profesores de cualquier nivel (Gallego Arrufat, 1995). La única referencia que disponemos sobre las funciones del pedagogo quedan recogidas en el Estatuto Profesional del Pedagogo (Ciudad Real, 1986) promovido por la A.C.E.P., que refiere hasta dieciséis ámbitos de intervención profesional, en una larga enumeración de funciones.

Los estudios realizados sobre las funciones del pedagogo parecen coincidir en que han de focalizarse en el en el ámbito de lo educativo, a través de cuatro núcleos fundamentales (Gallego Arrufat, 1995):

- (a) Formación de profesores e investigadores en el nivel universitario, formación del profesorado de los niveles básico y medio, así como en educación especializada y diferencial y formación de profesionales para diversas áreas y servicios (planificación, tecnología, orientación, etc.);
- (b) Investigación, no sólo en los departamentos universitarios, sino también en CEPs y otras instituciones (investigación curricular, innovación didáctica, evaluación, selección de personal, etc.), así como propiciar la investigación sobre la práctica en centros;
- (c) Dirección, organización y administración de las instituciones educativas, equipos docentes e interprofesionales, gestión de programas y diversos servicios pedagógicos (centros de profesores, centros de recursos, etc.); y
- (d) Supervisión y asesoramiento externo a los procesos (de planificación de programas, diseño y evaluación de materiales didácticos, evaluación de instituciones educativas, reinserción y terapia social, asesoría pedagógica en diversos campos).

En esta línea, con ligeras variantes, en el Plan de Estudios de Licenciado en

Pedagogía de la Universidad de Granada, se especifican los campos en que este profesional despliega su actividad y que, por lo tanto, mejor definen su perfil:

1) *La formación pedagógica de otros profesionales de la educación:*

- Formación inicial del profesorado de los diversos niveles educativos.
- Formación pedagógica de otros elementos pertenecientes al campo de la educación institucional.
- Formación pedagógica de educadores en ámbitos y contextos no institucionalizados.
- Formación permanente y desarrollo profesional de profesores y educadores en activo.

2) *La organización, gestión y dirección de centros educativos:*

- Dirección y administración de instituciones educativas.
- Dirección de equipos docentes e interprofesionales.
- Dirección y gestión de programas educativos.
- Organización y gestión de programas educativos.
- Supervisión e inspección educativa.
- Evaluación de centros docentes, programas y profesores.

3) *El asesoramiento y apoyo en el diseño y desarrollo curricular:*

- Asesoría pedagógica.
- Supervisión y apoyo metodológico.
- Asesoramiento curricular de las diferentes áreas de aprendizaje.
- Apoyo a diseños diversificados del curriculum básico.
- Diseño y evaluación de materiales y recursos didácticos.

4) *Las actuaciones educativas en contextos no institucionalizados y no escolares, campo en el que se abre paso un conjunto de actividades profesionales en consonancia con la complejidad de la sociedad actual, con las necesidades educativas de una población más amplia, y con la compensación de desigualdades en sociedades democráticas, lo que demanda del pedagogo su actuación en:*

- Reinserción y terapia social.
- Orientación y formación ocupacional.
- Educación de personas adultas.
- Atención educativa a las personas de la tercera edad.
- Animación socio-cultural.
- Educadores de calle.
- Preparación de asistencia educativa carcelaria y hospitalaria.

5) *Las actividades de investigación como medio de construcción de la teoría pedagógica y didáctica y de intervención sobre la realidad, para resolver problemas educativos reales en situaciones concretas y para manejar la amplia gama de técnicas de investigación de que hoy se dispone.*

## 2.4. Contexto del Alumnado.

Indudablemente, y aunque en nuestra exposición aparezca en último lugar, el alumnado es el elemento de mayor importancia en el contexto de cualquier Proyecto Docente, puesto que a él debe ir dirigido y orientado su desarrollo real. Es quizás el responsable en mayor medida de valorar su adecuación. Por tanto, es esencial tomar en consideración las características, motivaciones, actitudes, conocimientos previos, intereses profesionales, etc. de los estudiantes de pedagogía, así como conocer hasta qué punto el curriculum ofertado por la Facultad de Educación de Granada a los pedagogos, se ajusta a las demandas e intereses profesionales del momento.

Para conocer las características, intereses y motivaciones de los alumnos de pedagogía, disponemos del análisis realizado en 1990 por el área MIDE de nuestra Facultad, sobre el rendimiento académico de alumnos de las Facultades de Letras y Ciencias, y de la investigación realizada por la profesora Buendía (1993). De estos análisis podemos destacar algunos datos de interés:

- Sociológicamente el perfil tipo de estudiantes se caracteriza por ser en su mayoría mujeres (82'4%) solteras (95'6%) y residentes, durante el curso, en la ciudad (67%); aunque un pequeño grupo habita en la comarca (9'9%). El domicilio de la familia está situado a menos de 50 Kilómetros en un 37'4% y entre 50 y 100 Kilómetros en el 62'6%. Sus estudios son pagados mediante becas (30'7%) o por sus propios padres (29'5%); trabajando durante el curso un importante grupo de ellos (39,8%).

- El rendimiento académico de estos estudiantes es medio. Un 34'1% aprueba todo en Junio y un 51'9% lo hace entre Junio y Septiembre, es decir, que pasan al curso siguiente sin nada suspenso un 86%. La calificación media que suelen recibir se sitúa entre Sobresaliente y Notable (41'8%).

- Los métodos de enseñanza que prefieren destacan la Explicación seguida de Prácticas y al elegir una combinación de métodos, prefieren el anterior más la investigación o el trabajo en grupos.

- El grado de motivación en la carrera que cursan oscila entre moderado y alto (un 60% no dejaría sus estudios ante la posibilidad de un trabajo seguro); aunque las expectativas de empleo parecen no ser muy altas, por lo que más de un tercio abandonaría los estudios si obtuviera un trabajo seguro.

- El alumnado que estudia Pedagogía en Granada, se puede dividir en tres grupos distintos: a) el alumno que procedente de Institutos de Bachillerato se matricula en primero de Pedagogía. Normalmente suele ser joven, mayoritariamente femenino y con historial académico medio, b) la alumna/o que ha realizado estudios de Diplomatura (Trabajo Social o Magisterio), se matriculan en el curso de Adaptación y no trabajan regularmente en la Diplomatura anteriormente realizada. Se trata de estudiantes que amplían estudios de Educación a la vez que preparan oposiciones para ingresar en los respectivos cuerpos, c) la alumna/o que arranca del Curso de Adaptación y trabaja en la enseñanza generalmente como maestra/o de Primaria, y, con menor frecuencia, Secundaria. Son alumnos de ambos sexos, con edad superior a 27 años y que "buscan" ampliar su formación pedagógica.

- Según la procedencia del alumnado, las expectativas, caracteres y motivaciones de cada grupo de estudiantes son distintas. Mientras los alumnos que ingresan en el primer curso

de Licenciatura quieren desde el principio poder ejercer como pedagogos, buscando en la carrera el ejercicio de las funciones que le son propias; los que acceden al curso de Adaptación, suelen ser estudiantes que poseen una Diplomatura, y mientras que consiguen sacar unas oposiciones o algún trabajo, continúan estudiando; los maestros que trabajan y que se matriculan en pedagogía esperan bien mejorar su enseñanza, bien acceder a cargos de responsabilidad o a otros tipos de trabajo en el campo de la enseñanza, o simplemente alcanzar una titulación superior.

- Estas diferencias se corresponden parcialmente, con los turnos de mañana o tarde. Así, mientras en el turno de la mañana la mayoría de los estudiantes provienen de Bachillerato o de haber finalizado Magisterio, y se caracterizan por poseer escasa o nula experiencia docente; en los alumnos del turno de la tarde, en general, predominan los profesores de Educación Primaria o que trabajan en otros puestos y que poseen experiencia docente.

Respecto al tema de la valoración del currículum formativo que reciben los alumnos de pedagogía, en relación con el mundo del trabajo y sus salidas profesionales, el grupo de investigación FORCE, ha realizado una investigación acerca de este tema (FORCE, 1995). La investigación se apoya en un cuestionario contestado por 81 alumnos que poseen las siguientes características:

(a) *Edad*. Los estudiantes encuestados tienen una edad media de 24 años. El rango de edades oscila entre los 19 años como edad mínima y los 50 años de edad máxima. Un 21 % se sitúan precisamente en la edad mínima; la moda está en los 19 años de edad.

(b) *Sexo*. La mayoría de los estudiantes encuestados son mujeres, 72,8 %, frente a un 25,9 % de varones.

(c) *Plan de estudios y curso*. Se reparten en dos mitades los alumnos que siguen el Plan de estudios antiguo (que son alumnos de quinto de Pedagogía) y los alumnos de segundo de Pedagogía que cursan en Plan de estudios nuevo, 50 % y 50 % respectivamente.

De los resultados obtenidos en la realización de esta investigación podemos destacar los siguientes datos:

- Respecto a la valoración del currículum formativo de los pedagogos, comenzaremos diciendo que los sujetos encuestados responden dando un valor relativo a la formación recibida, ya que el 36% de los sujetos opinan que están en desacuerdo y el 22% muy en desacuerdo en considerar que la formación que han recibido a lo largo de su vida académica es la que determina el conseguir un puesto de trabajo. Los alumnos de pedagogía encuestados consideran que el tener buenas relaciones y amistades es un elemento que determina de una forma más clara y patente el conseguir un empleo. Desde esta perspectiva, los alumnos parecen mostrar una cierta desconfianza respecto a la utilidad real de la formación que reciben. Los datos muestran que para los estudiantes de pedagogía encuestados el título es casi un mero trámite administrativo, ya que consideran que accederán a un puesto de trabajo por otros motivos distintos a los de haber adquirido una formación válida durante sus años académicos.

- La posibilidad de haber dado oportunidades para que el alumno adquiriera la habilidad de "aprender a aprender" y analizar situaciones de la práctica y tomar decisiones con soltura e independencia, es una alternativa que buscan últimamente todos los currículum formativos, pues con ella estamos favoreciendo que el alumno pueda enfrentarse de forma adecuada al mundo laboral. Si el currículum formativo ha estado falto de conocimientos

adecuados a las necesidades reales del mundo del trabajo, pero se le han proporcionado a los alumnos estrategias para afrontar los problemas desde distintas perspectivas y buscar soluciones adecuadas al momento, se les ha proporcionado un gran potencial para actuar de forma eficaz. Los datos del cuestionario muestran que más de la mitad de los alumnos encuestados consideran que ha existido en su currículum formativo formas y estrategias de "aprender a aprender" y formas de analizar la práctica y tomar decisiones personales y autónomas. Este dato es alentador, ya que el mundo del trabajo demanda profesionales que sepan responder con soltura a situaciones diversas, en donde los conocimientos se modifican a una velocidad vertiginosa, y en los que es más conveniente poseer estrategias de adaptación a las situaciones cambiantes que un currículum totalmente adaptado a las demandas y necesidades de un momento concreto.

- Respecto al desarrollo y estímulo de la capacidad de flexibilidad y adaptación a situaciones cambiantes e inestables, más de la mitad de los alumnos encuestados consideran que a lo largo de su licenciatura les han preparado para afrontar los cambios tecnológicos y sociales, enseñándoles a ser flexibles y saber adaptarse a las distintas situaciones.

- Como contrapartida, y aunque el currículum formativo que han recibido los pedagogos encuestados les ha permitido adquirir habilidades para ser flexibles y saber adaptarse a los cambios, además de haber adquirido habilidades para "aprender a aprender", habilidades básicas para enfrentarse a un mundo laboral como el actual, la mayoría de los sujetos encuestados consideran que no han recibido información sobre el mundo laboral y el mercado de trabajo que les hayan permitido ajustar el currículum a las necesidades y demandas reales de mano de obra. El tener un conocimiento real de cómo evoluciona el mundo del trabajo y cuáles son los puestos de trabajo que se están demandando, es esencial para ajustar el currículum y conseguir hacerlo más realista. Sin embargo, el 42% de los sujetos están en desacuerdo y el 37% muy en desacuerdo en que se les hayan proporcionado datos sobre la evolución del mercado de trabajo. Hay que añadir, que además de no haber recibido información sobre la evolución del mercado de trabajo, los encuestados valoran negativamente la información recibida para la búsqueda de empleo. Por ejemplo, más de la mitad de los sujetos encuestados consideran que no han adquirido destrezas que les faciliten las pruebas de selección en puestos de trabajo, como por ejemplo: el saber comportarse en una entrevista para la búsqueda de empleo, el saber reaccionar a las preguntas de selección, etc.; también consideran más de la mitad de los sujetos encuestados que no han recibido información para confeccionar cartas de solicitud de empleo e instancias; tampoco han aprendido diversas vías para conseguir empleo: INEM, familiares y amigos, bolsa de trabajo, prensa, oposiciones, autoanuncios, etc.

- Respecto al tema del currículum vitae, aspecto esencial para conseguir un puesto de trabajo, ya que es el instrumento que sirve de carta de presentación, es necesario que sea confeccionado con cuidado y se conozcan los elementos básicos de los que debe constar. Sin embargo, la mayoría de los alumnos encuestados consideran que han recibido una información escasa que les permita confeccionar un currículum vitae con todos los componentes necesarios para la búsqueda de empleo. Este dato es además un indicador de la falta de estímulo que se les proporciona a los alumnos para entender que el currículum o la formación no es algo que quede resumido en un título, sino que se compone de muchos más aspectos que irán dando forma a su persona como profesional. Por tanto, los datos muestran que falta una información acerca de las posibilidades de ir construyendo y reconstruyendo el currículum vitae una vez que finalice el período de formación.

- Respecto a la alternativa de crear una empresa personal cuando el mercado laboral no te ofrece un puesto de trabajo, la mayoría de los sujetos encuestados consideran que tampoco



se les ha motivado para la creación de su propia empresa o actividad profesional, ni han recibido información acerca de las posibilidades, inconvenientes, ventajas, etc. del autoempleo. Sin embargo, aunque los sujetos expresen esta falta de información, la mayoría de ellos consideran que sí han adquirido a lo largo de su formación habilidades y principios que son esenciales para poder crear su propia empresa. Encontramos un alto porcentaje de sujetos que manifiestan haber adquirido habilidades para ser emprendedor y poseer una buena autoestima y seguridad en uno mismo, lo cual les permitirá enfrentarse de forma adecuada a un mundo laboral que exige grandes dosis de creatividad y originalidad, para exponer y desarrollar tus propias ideas y ser conscientes de los problemas que habrán de ir resolviéndose.

- Respecto a las cuestiones acerca del dominio de algún o algunos idiomas, aspecto esencial para conseguir un empleo en el mundo laboral actual, los sujetos encuestados consideran que ha sido un tema que ha recibido poca atención ya que el 75% de los encuestados consideran que la exigencia de conocer otros idiomas durante el transcurso de su formación ha sido nula.

- Finalmente comentar los aspectos referidos a cómo creen que han sido estimulados en la adopción de una serie de capacidades o características personales que el mundo laboral demanda de sus profesionales. Actualmente la sociedad busca profesionales con capacidad de comunicación y empatía, que sean sociables y sepan trabajar en grupo; existe una demanda de profesionales responsables, emprendedores, tenaces y autónomos; se buscan a la vez, profesionales creativos y flexibles, con un pensamiento abierto que les permita ser tolerantes y aceptar las críticas de forma positiva. Todas estas características deberían de haber sido las bases que fundamentaran el currículum formativo de los pedagogos, integrado como un sistema de valores o principios con el que trabajar, a la vez que se adquieren conocimientos y procedimientos o estrategias de actuación. Quizás, la mayoría de los formadores de pedagogos no se han planteado de forma consciente el desarrollar estas capacidades en los alumnos; probablemente hayan estado más preocupados por la transmisión de una serie de conocimientos y procedimientos. Sin embargo, los datos muestran que la mayoría de los sujetos encuestados consideran que han percibido el estímulo suficiente para adquirir y desarrollar la mayor parte de las capacidades señaladas. Podríamos señalar los datos obtenidos de la respuesta que los sujetos han dado en la valoración de algunas capacidades que consideramos más significativas: casi el 80% de los sujetos encuestados consideran que han sido estimulados para desarrollar en solitario responsabilidades variadas; casi el 80% de los sujetos encuestados consideran haber desarrollado la capacidad de tener un pensamiento abierto y una flexibilidad y capacidad de adaptación a las circunstancias, etc.

Sería interesante desvelar las incógnitas que surgen al analizar estos datos y descubrir cuales han sido las causas y motivos que han hecho que los sujetos encuestados consideren que han recibido el estímulo suficiente para el desarrollo de estas capacidades. De aquí surge la necesidad de realizar un estudio cualitativo en mayor profundidad que el grupo FORCE tiene previsto realizar. Además, finalmente indicar que los datos obtenidos en la respuesta a este cuestionario, identifican aspectos esenciales para reflexionar sobre ellos, con el objetivo de ajustar el currículum formativo del pedagogo a las necesidades laborales del momento. Con lo cual quedan abiertas líneas de investigación y reflexión que deberían de ser trabajadas detenidamente.

### 3. PROGRAMA DE "FORMACION DEL PROFESORADO" EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.

Las reflexiones que venimos realizando hasta ahora sobre la Formación del Profesorado en cuanto disciplina académica nos sitúan en condiciones de especificar, en el marco contextual que describimos al comienzo de este capítulo (institucional, curricular, profesional y del alumnado), nuestra propuesta de acción docente.

Debido a que la organización de los contenidos del programa no garantiza por sí misma una efectiva adquisición de los conocimientos, actitudes y destrezas por parte de los alumnos, sino que será necesario buscar la dimensión operativa de los mismos con el fin de que propicie el aprendizaje (Gimeno, 1988), esto lleva a explicitar los distintos elementos imprescindibles para la puesta en práctica del programa de Formación del profesorado.

#### 3.1 Finalidades y propósitos.

En primer lugar, comenzamos por los objetivos, sin que ello quiera marcar orden de prioridad, pero teniendo en cuenta que un modelo de planificación no puede prescindir de los propósitos que guían la acción. Al margen de la conveniencia o no de considerar los objetivos en el diseño de la enseñanza, formas concretas de formulación y del papel que se les otorgue, lo cierto es que las finalidades orientan el proceso instructivo (Medina, 1990), y, en este caso, como en cualquier otro proyecto, se pretende alcanzar determinadas metas valiosas para las personas que lo desarrollan. Metas que no son entendidas como algo cerrado y definitivo, sino como propuestas que pueden/deben ser modificadas, reformuladas o concretadas (e incluso añadidas o suprimidas -y quizás retomadas en otro curso, con otro grupo de alumnos-) en cualquier momento a lo largo del proceso.

En un nivel amplio de generalidad, el contexto universitario antes reseñado nos lleva a afirmar que la propia enseñanza, en este nivel, tiene en sí misma unas finalidades que, agrupadas en tres ámbitos, orientan este diseño de acción docente:

(a) *Colaborar en el desarrollo personal del estudiante*, con preocupación por la dimensión del compromiso moral, actitudinal y valorativo de la formación de los estudiantes que, más allá de la mera adquisición de conocimientos, opera en su actitud hacia los mismos, la reflexión crítica ante situaciones de como la injusticia, la desigualdad social, etc., el trabajo compartido en grupo, valores de cooperación y apertura a la innovación, etc.

(b) *Posibilitar su acceso al conocimiento*, favoreciendo la adquisición de actitudes y hábitos de trabajo independiente y en grupo, promoviendo el manejo de los medios y la información disponible, empezar a discriminar entre ella, reorganizarla o estructurarla para construir el conocimiento deseado, o emplearla como instrumento para mejorar la comprensión de determinados problemas.

(c) *Contribuir a formar profesionales competentes*, finalidad que dada la situación ya descrita respecto a la crisis de identidad del pedagogo, es quizás la más importante. Implica el propósito de formar profesionales competentes, capaces de intervenir con cualificación, resolviendo problemas educativos, proporcionando asesoramiento curricular o mejorando la práctica docente.

De acuerdo con estas amplias finalidades y teniendo en cuenta la especificidad señalada más arriba, nos planteamos, en principio, los siguientes propósitos u objetivos:

1. Propiciar en los estudiantes una comprensión amplia e integrada de las posibilidades de integración de la Formación del Profesorado en el ámbito educativo, de forma que conozcan el marco conceptual propio del campo de la Formación del Profesorado y sus relaciones con la Didáctica, la Enseñanza, el Currículum y la Mejora de la Escuela, delimiten diferentes formas de conceptualizarla desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional, comprendan sus principales aspectos teóricos, y hagan un uso adecuado de la terminología específica de la disciplina, potenciando la reconstrucción de conocimientos intuitivos previos.
2. Estimular en los estudiantes una actitud crítica constructiva que les conduzca a una actitud de cuestionamiento de cualquier tipo de conocimiento y a interesarse por el saber y la investigación en el estudio de la Formación del Profesorado.
3. Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de cooperación, reflexión, observación, indagación y autoevaluación, así como de hábitos de implicación en iniciativas, proyectos y toma de decisiones, que conduzcan a la construcción personal.
4. Iniciar la utilización del lenguaje técnico propio de la disciplina, que les permita la expresión rigurosa de su pensamiento, así como de las fuentes bibliográficas y documentales del campo de estudio de la Formación del Profesorado.
5. Ayudarles a que se familiaricen con las técnicas de investigación, planteamiento de hipótesis, recogida de datos, análisis y planteamiento de conclusiones, para que puedan utilizarlas en el campo de la Formación del Profesorado.
6. Desarrollar la capacidad de elaborar informes/trabajos escritos desde el análisis y manejo de fuentes documentales de nuestro campo de estudio y desde el examen de experiencias prácticas, posibilitando el diálogo, intercambio de opiniones y discusión sobre los mismos, así como su difusión en la medida de lo posible en ámbitos más amplios y foros de encuentro profesionales.

Ciertos objetivos que se proponen requieren más de un curso académico para su adquisición. Es evidente que nuestra intención es potenciar al máximo su consecución, de forma que, por un lado, se continúe la labor comenzada en otros cursos y materias y, por otro, se promueva el afán de continuar para su optimización en un posible Tercer Ciclo.

### 3.2 Contenidos.

La importancia de los contenidos es innegable, al formar parte de la estructura sustantiva de la disciplina (Schwab, 1973), en nuestro caso, la Formación del Profesorado. Proporcionan una imagen de la materia que constituye el núcleo fundamental del diseño de acción docente, porque, aún sin querer mitificar su significado: "Si diseñar el currículum es darle forma pedagógica, es evidente que la reflexión en torno a sus contenidos es capital a los profesores. A fin de cuentas, si la cultura del currículum escolar no es una mera yuxtaposición de retazos de lo que denominamos cultura elaborada, debe implicar una cuidadosa selección y ordenación pedagógica, es decir, una "traducción" educativa de acuerdo con el papel que consideremos ha de cumplir en la educación del alumno (Gimeno,

1988).

La selección, secuenciación y organización del contenido es una de las decisiones claves en todo proyecto docente, que requiere una respuesta plural a partir de una triple perspectiva: social, científica y personal (Rosales, 1988, 14). Rodríguez Diéguez (1980) habla de validez, significación, adecuación e interdisciplinariedad. Zabalza (1987), por su parte, habla de criterios de representatividad, ejemplaridad, significación epistemológica, transferibilidad, durabilidad, convencionalidad y consenso y especificidad.

Sin embargo, reconocemos que en el nivel universitario el formato de construcción curricular tiene una referencia fundamentalmente científica, en la medida que recogemos aquellos contenidos y conceptos que componen, a nuestro entender, según la significación epistemológica y su tradición histórica y cultural, el área de conocimiento (Goodson, 1992, 1994). Los contenidos seleccionados, por tanto, aunque secuenciados y organizados según mi interpretación personal, lo son en función de "los criterios aceptados, y que se utilizan por los miembros de la comunidad científica para orientar la investigación en dicho campo. Son los medios por los cuales se introduce y acepta por la comunidad un nuevo conocimiento" (Grossman, 1990:29). En esta línea, a la hora de seleccionar los contenidos de nuestro programa, hemos tenido en cuenta esencialmente, en primer lugar, que exista una coherencia entre los contenidos y la fundamentación que hemos realizado a lo largo de todo este Proyecto, de forma que quede claramente expresada la estructura de la Formación del Profesorado.

Por otra parte, hemos querido seleccionar aquellos contenidos que sean relevantes a los estudiantes, de forma que se les proporcione los fundamentos teórico-prácticos necesarios para conseguir los conocimientos que les sean útiles en su acción profesional. Dado que los conocimientos han de ser transferibles y generalizables (Medina, 1990a), pretendemos que nuestros alumnos encuentren en ellos un alto nivel de aplicabilidad a una amplia gama de actividades formativas y a un extenso abanico de situaciones, proporcionando además, cuando ello sea posible, posibilidades de opcionalidad sugerentes para el tratamiento en un mayor grado de profundidad de aquellos más próximos a sus intereses personales y conocimiento experiencial.

En cuanto a la ordenación del contenido, hemos de advertir que no pretendemos un desarrollo lineal, sino que se incluyen bloques temáticos, módulos y temas para desarrollar en asignaturas diferentes y en los distintos niveles.

#### 3.2.1 Justificación de los Bloques Temáticos.

El programa de la asignatura Formación del Profesorado queda estructurado en una serie de Bloques, Módulos y Temas. En base a ellos se integran los conceptos fundamentales, los enfoques más actuales de investigación y los tópicos comunes en relación a la Formación del Profesorado. Los Bloques Temáticos que componen el programa son los siguientes:

1. Fundamentación disciplinar y contextual.
2. Desde el concepto de "formación" hacia el concepto de "formación para una profesión".
3. La formación inicial del profesor.
4. La fase de iniciación a la enseñanza.

## 5. El desarrollo profesional del profesor.

El **Bloque I: Fundamentación**, pretende ser la introducción/fundamentación a la disciplina, e intenta proporcionar al alumno una visión general de la misma, así como tendencias y orientaciones básicas para la construcción de un marco de referencia para el análisis de sus posibles aportaciones al campo. Se compone de dos módulos, que he denominado "Fundamentación de la formación del profesorado" y "Desde la racionalidad técnica hacia la ciencia práctica para concebir la formación del profesorado". El primer módulo es un módulo conceptual, dedicado a esclarecer qué es la materia de formación del profesorado, qué significados tiene, analizar su delimitación y relaciones con otras disciplinas, así como su justificación interdisciplinar (bases fundamentales) y su evolución y desarrollo. El segundo núcleo, también analítico, se dirige a analizar el movimiento desregularizador de la enseñanza que tiene unas implicaciones directas en la conceptualización de la formación del profesorado actual, pues pasa a concebirse bajo otras metáforas que evitan los planteamientos racionales y adoptan unos más prácticos y críticos.

El **Bloque II: Desde el concepto de "formación" hacia el concepto de "formación para una profesión"**, está compuesto por temas en los que se intenta profundizar en un concepto de formación que tenga una conexión directa con la realidad de la profesión de la enseñanza, para que el alumno adquiera un concepto de formación del profesorado más acorde a las necesidades del momento. Así, en el módulo uno de este bloque temático, "Marco conceptual para la formación del profesorado", una vez delimitado el concepto de formación del profesor desde las distintas aportaciones de autores dedicados a este campo de estudio, fundamentamos el concepto de formación en la "reflexión", como elemento básico que el alumno debe adquirir para comprender una nueva forma de aproximarse a la formación del profesorado. En este módulo el alumno comprobará cómo las distintas tradiciones u orientaciones más representativas para la formación del profesorado que se han desarrollado a lo largo del tiempo, quedan actualizadas al añadir la palabra reflexión a sus propuestas. En el módulo siguiente, denominado "La función docente, requisitos y contexto", se parte de la idea de que la reflexión del práctico sobre su propia actuación es la base que caracteriza a un buen profesional en cualquier profesión a la que se haga referencia, y es por esto por lo que el profesor, como profesional de la enseñanza debe llegar a comprender y adquirir un compromiso de reflexión "en" y "sobre" su acción. Tomando como punto de referencia este planteamiento se destacan las características de la profesión de la enseñanza, se destaca la problemática que encierra acercarse al complejo mundo de la delimitación del conocimiento y las competencias profesionales para la enseñanza, y se indican las características más representativas de la cultura profesional de los profesores así como el contexto de trabajo donde el profesor desarrolla su profesión. Todos estos elementos, aportarán al alumno una visión de la formación del profesorado más ajustada a la realidad profesional que vivencian los profesores en la práctica de la enseñanza.

El **Bloque III: La formación inicial del profesor**, destaca los planteamientos de formación de los alumnos que llegarán a ser futuros profesionales de la enseñanza. El primer módulo de este bloque denominado "Conceptualización de la formación inicial", profundiza en la idea desarrollada en el bloque anterior y destaca la realidad actual de los planteamientos de los programas de formación inicial de profesores que se imparten en la mayoría de las instituciones dedicadas a la formación inicial. A partir del conocimiento de las características de los programas de iniciación a la práctica profesional actuales, se explica una propuesta alternativa fundamentada en la práctica reflexiva y dirigida hacia el desarrollo profesional del profesor.

El módulo segundo de este bloque referido a la formación inicial, destaca la problemática referida a los contenidos a incluir en los programas iniciales, y las propuestas curriculares más ajustadas para formar a los alumnos que llegarán a ser futuros profesores. Debido a la problemática que encierra el delimitar el conocimiento base para la enseñanza, y las polémicas actuales acerca de quién es el generador del conocimiento para la enseñanza, el alumno debe conocer la importancia y el poder de construir un conocimiento profesional desde la formación inicial del profesor, la importancia de formar a los alumnos de Magisterio en los procesos de teorización generadores de un contenido y una teoría personal acerca de la enseñanza.

En el módulo tres del bloque relativo a la formación inicial el alumno será conocedor de los procesos y modelos de aprendizaje profesional, así como de las estrategias necesarias para llevar a cabo una propuesta formativa basada en la promoción de la reflexión y la indagación sobre la práctica. Se explicarán en este módulo, como la estructura cognitiva del profesor se modifica a través de la realización de procesos reflexivos sobre su práctica, cómo se puede propiciar una formación fundamentada en propuestas que desarrollan la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo, y la construcción de significado.

En la última parte de este módulo sobre aprendizaje profesional, se propone la "investigación reflexiva", como una estrategia básica que el alumno que se forma para llegar a ser profesor, debe adquirir para facilitar los procesos de unión de la teoría con la práctica.

La estructura para apoyar estas propuestas formativas se desarrolla en el módulo cuarto de este bloque, destacando el papel de la escuela y la universidad para generar una propuesta formativa más ajustada a la realidad, y propiciar una visión compartida desde las distintas instancias dedicadas a la formación de los futuros profesores. El practicum de los alumnos de magisterio, es otro de los elementos estructurales que se deben explicar como base para propiciar una formación basada en la reflexión y la indagación.

Finalmente, dentro de este bloque de formación inicial, señalamos el módulo quinto que hace referencia a los modelos de evaluación de la formación inicial y las estrategias y problemas metodológicos que conlleva, no sólo evaluar las competencias profesionales, sino también los procesos cognitivos necesarios para llegar a ser un buen profesional de la enseñanza.

**Respecto al Bloque IV relativo a la inducción a la enseñanza** de los profesores principiantes, hay que decir que el período de inducción a la enseñanza es un gran desconocido, y por lo tanto, los temas agrupados en este bloque son más reducidos que el de los bloques de formación inicial y desarrollo profesional. Pero aún así, destacamos dos módulos. El primer módulo hace referencia a las características que distinguen a los profesores en esta etapa de iniciación a la profesión de la enseñanza, para que el alumno conozca los problemas de socialización del profesor principiantes y las estrategias para adquirir el conocimiento y habilidades necesarias para ejercer su profesión. El segundo módulo plantea la estructura para apoyar un proceso de inducción a la práctica profesional de la enseñanza, haciendo referencia a las características más representativas de los programas de inducción a la profesión, y la importancia del papel del profesor mentor para llevar a cabo un proceso de iniciación a la práctica de la enseñanza.

Por último, respecto del **Bloque V denominado "Desarrollo Profesional del Profesor"**, se parte de un primer módulo que intenta conceptualizar lo que se entiende por desarrollo profesional. Para conseguir una delimitación conceptual completa de lo que significa el desarrollo profesional del profesor, se hace una referencia a las teorías de

## Diseño de acción Docente

desarrollo profesional, como son la teorías sobre los ciclos vitales y las teorías sobre los estadios de desarrollo cognitivo del profesor. También, con este mismo propósito, se hace referencia a los procesos de pensamiento implicados en la ejecución de la enseñanza como un problema complejo a resolver donde, se necesita activar la estructura de conocimiento del profesor como elemento básico de su desarrollo profesional.

A continuación, el módulo 2 del bloque V titulado "Modelos de Desarrollo Profesional", establece una relación de distintas formas de producir el desarrollo profesional del profesor. El alumno conocerá diversas estrategias de desarrollo, desde formas más directivas de desarrollo hacia formas más autónomas, desde formas en las que se promueve la transmisión de contenidos, hacia formas de desarrollo de la reflexión e investigación personal, desde formas de desarrollo individualizadas hacia formas de desarrollo colaborativas, desde formas de desarrollo profesional externas a la realidad de la enseñanza, hacia formas de desarrollo centradas en la escuela.

La estructura para apoyar estas propuestas de desarrollo profesional viene recogida en el módulo tres de este bloque, donde el alumno conocerá las bases para la construcción de comunidades para la investigación y la reflexión donde se propicia un desarrollo profesional constante, la importancia del líder escolar para dirigir y propiciar el desarrollo de estas nuevas comunidades de desarrollo profesional y el papel de los procesos de asesoramiento a centros escolares como otra pieza clave para construir una estructura sólida donde apoyar estas propuestas de formación del profesorado.

Finalmente, el último módulo del bloque quinto se compone de temas relacionados especialmente con las formas actuales de planificación del desarrollo profesional del profesor en nuestra comunidad autónoma, así como las formas e instrumentos utilizados para llevar a cabo el seguimiento y evaluación de la planificación del desarrollo profesional del profesor.

## 3.2.2 Relación de temas.

Bloque Temático I: Fundamentación disciplinar y contextual.

## MÓDULO 1: FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- Tema 1. la Didáctica: Marco para conceptualizar la formación del profesorado.
- Tema 2. Papel del profesor en la construcción del currículum.
- Tema 3. El profesor ante el problema complejo que supone la enseñanza.
- Tema 4. La organización escolar: Elemento para la contextualización de la actuación del profesor.

## MÓDULO 2: DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA HACIA LA CIENCIA PRÁCTICA PARA CONCEBIR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- Tema 5. La formación del profesorado dentro de los márgenes de la desregulación de la educación.
- Tema 6. El profesor como constructor de conocimiento.
- Tema 7. Nuevas metáforas para aproximarse a la Formación del Profesorado.

Bloque temático II: Desde el concepto de "formación" al concepto de "formación para una profesión".

## MÓDULO 1: MARCO CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- Tema 8: Concepto de formación del profesorado.
- Tema 9. La reflexión como elemento básico para la conceptualización de la formación del profesorado.
- Tema 10: Tradiciones en la formación del profesorado.
- Tema 11: Principios de formación del profesorado.

## MÓDULO 2: LA FUNCIÓN DOCENTE. REQUISITOS Y CONTEXTO.

- Tema 12: La profesión de la enseñanza.
- Tema 13: Conocimiento profesional.
- Tema 14: Competencias profesionales.
- Tema 15: Cultura de la profesión docente.

Bloque Temático III: La formación inicial del profesor.

## MÓDULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL.

- Tema 16. Planteamientos actuales de los programas de formación inicial de profesores.
- Tema 17. La evolución de la formación inicial del profesorado: El profesor como un práctico reflexivo.

## MÓDULO 2: LOS CONTENIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

- Tema 18. El contenido de los cursos de formación inicial del profesorado.
- Tema 19. Construyendo un conocimiento profesional desde la formación inicial.

## MÓDULO 3: EL PROCESO DE APRENDER A ENSEÑAR.

- Tema 20. Aprendizaje profesional.
- Tema 21. Estrategias para la formación inicial del profesor.
- Tema 22. La "investigación reflexiva". Estrategia para la unir la teoría con la práctica.

## MÓDULO 4: ESTRUCTURA PARA APOYAR UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

- Tema 23. El papel de la Escuela.
- Tema 24. El papel de la Universidad.
- Tema 25. El practicum.

## MÓDULO 5: LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

- Tema 26. Método y contenido de la evaluación de la formación inicial del profesorado.

Bloque Temático IV: La fase de iniciación a la enseñanza.

**MÓDULO 1: EL PERÍODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA.**

Tema 27. Características que distinguen a los profesores en la etapa de iniciación a la profesión de la enseñanza.

Tema 28. Procesos de socialización del profesor principiante.

Tema 29. Adquisición de conocimientos y habilidades para enseñar.

**MÓDULO 2: ESTRUCTURA PARA FACILITAR EL PROCESO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA.**

Tema 30. Los programas de inducción para la formación de profesores principiantes.

Tema 31. Profesores mentores.

Bloque Temático V: El desarrollo profesional del profesor.

**MÓDULO 1: CONCEPTO Y FACTORES DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR.**

Tema 32. Concepto de desarrollo profesional.

Tema 33. Teorías sobre desarrollo profesional del profesor.

Tema 34. Procesos de pensamiento en el ejercicio de la profesión de la enseñanza.

**MÓDULO 2: MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL.**

Tema 35. Desarrollo profesional autónomo.

Tema 36. Desarrollo profesional basado en la reflexión.

Tema 37. Apoyo profesional mutuo ("coaching") y supervisión clínica.

Tema 38. Desarrollo profesional a través de la innovación.

Tema 39. Desarrollo profesional centrado en la escuela.

Tema 40. Desarrollo profesional a través de cursos de formación.

Tema 41. Desarrollo profesional a través de la investigación.

**MÓDULO 3: CONTEXTO Y ESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.**

Tema 42. Comunidades facilitadoras del desarrollo profesional.

Tema 43. Liderazgo para el desarrollo profesional.

Tema 44. Asesoramiento a centros escolares.

**MÓDULO 4: PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.**

Tema 45. Planificación del desarrollo profesional.

Tema 46. Seguimiento y evaluación del desarrollo profesional.

**3.2.3 Organización y Temporalización del Temario.**

Lógicamente el número de temas puede parecer amplio e irrealizable a lo largo de un curso académico, pero existen una razón fundamental que lleva a plantear este número de temas: el contenido de la disciplina "Formación del Profesorado" no se corresponde básicamente con ninguna asignatura concreta de la Licenciatura de Pedagogía, sino que está presente en diversas asignaturas como Formación para la Función Docente, Desarrollo Profesional, La Reflexividad para la Formación y el Desarrollo Profesional, Asesoramiento Didáctico a Centros Educativos, etc., además de estar presente en la Licenciatura de Psicopedagogía con la asignatura Desarrollo Profesional del Psicopedagogo, así como en los contenidos de distintos Cursos del Programa de Doctorado que se imparte en la actualidad en nuestro departamento. Así, la organización y temporalización del Programa presentado, la divido en temas susceptibles de ser tratados en las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía y Doctorado (Cuadro N° 29)

BLOQUES	MÓDULOS	TEMAS					
		Pedagogía				Psicopedagogía	Doctorado
		Desarrollo Profesional (6 créditos)	F. Para función Docente (3 créditos)	Asesoramiento (6 créditos)	Reflexividad (4 créditos)	Evaluación formación permanente (4 créditos)	Desarrollo profesional del Psicopedagogo (6 créditos)
Bloque I	1	2 a 4	1	4			
	2		5		6 y 7	5 y 7	8 y 7
Bloque II	1		8 y 9		9 a 11	11	9 a 11
	2	12 a 15	11	12 a 15		13 a 15	12 a 15
Bloque III	1		16 y 17		17		17
	2		18 y 19		19		19
	3		20 a 22		20 a 22		20 a 22
	4		23 a 25		25		25
	5					26	
Bloque IV	1	27		27 a 29	29		29
	2	30		30 y 31			
Bloque V	1	32		32		32 a 34	34
	2	35 a 41		35 a 41	36 y 41	35 a 41	36 y 41
	3	42		43 y 44	42	42 a 44	42
	4	45 y 46				45 y 46	45 y 46

Cuadro N° 29: Distribución de temas correspondientes a los diferentes módulos del programa de la materia "Formación del Profesorado", para asignaturas de la Licenciatura de Pedagogía, Psicopedagogía y Doctorado.

A continuación explico brevemente la asignación de temas del programa de Formación del Profesorado, a las distintas asignaturas, ya sean troncales, obligatorias de Universidad o materias optativas de la Licenciatura de Pedagogía y de Psicopedagogía que

guardan una relación estrecha con la disciplina "Formación del profesorado". En último lugar, hago referencia a los temas que pueden ser asignados al curso de doctorado "La reflexión en la formación y en el desarrollo profesional del profesor".

- **Formación para la Función Docente**, es una asignatura troncal impartida en el segundo curso del segundo ciclo de la licenciatura de pedagogía, con 3 créditos, a la que asigno 15 temas del programa de "Formación del Profesorado". Considero que esta asignatura guarda una relación estrecha con los temas relativos a la formación inicial del profesorado, y como tal considero que esta asignatura se deben desarrollar los temas asignados al bloque 3 del programa de "Formación del Profesorado", que abarcan temas que avanzan desde los planteamientos actuales de formación inicial hasta formas de evaluación de la formación inicial del profesorado. Se comienza con el tema 1 para situar la formación del profesorado dentro del campo de la Didáctica, continuando con el tema 5 donde se explica el fenómeno desregulador de la educación que se está produciendo en la actualidad, fenómeno que determina la forma de concebir al profesor y su formación. Los temas 8, 9 y 11, están dedicados a profundizar sobre el concepto de formación del profesorado, aportando una serie de principios para delimitar cómo han de ser los procesos de formación inicial del profesorado, explicando con detenimiento en qué consiste entender la formación del profesorado bajo la perspectiva de la "reflexión".

A continuación se pasa a los temas 16 y 17, que hacen referencia al estado actual de la formación y los aspectos que deben modificarse para elaborar una propuesta formativa más ajustada a las necesidades actuales que demanda una sociedad altamente tecnificada y necesitada de profesionales capaces de hacer frente a cambios sociales y culturales complejos. Por eso, en los temas 18 y 19, se hace referencia a las características del contenido que debe transmitirse en Magisterio, especialmente a los procesos de teorización que deben implicar al educando en la generación de una teoría personal de la enseñanza. Las estrategias para conseguir un aprendizaje constructivista, dirigido a la resolución de problemas, favorecedor de un pensamiento crítico y creativo, fundamentadas en una investigación reflexiva, son destacadas en los temas 20 al 22. Finalmente se hace referencia a la estructura facilitadora de un nuevo planteamiento de formación inicial del profesorado, destacando la importancia de atender a las relaciones existentes entre el Centro escolar y la Facultad de Educación, así como el desarrollo de "Escuelas de Desarrollo Profesional", para mejorar la formación inicial en general y, en concreto, el Practicum de los estudiantes de magisterio (23 al 25).

- **Desarrollo Profesional del Docente**, asignatura obligatoria de universidad del segundo ciclo del segundo curso de la licenciatura de pedagogía, con 6 créditos, se compone de 20 temas. Estos temas están relacionados con la adquisición de una perspectiva profesionalizadora de la formación del profesorado y con el dominio de estrategias facilitadoras del desarrollo profesional del profesor. En este caso, se comienza por el tema 32, donde se explica lo que se entiende por "desarrollo profesional", para continuar con el desarrollo de los temas 2 a 4, donde se expone el papel del profesor en los procesos curriculares, de enseñanza y de mejora de la escuela. A continuación se pasa a los temas 12 a 15, en los que se destaca la complejidad de entender al función docente como una profesión que se apoya en un tipo de conocimiento especial, unas competencias particulares y cultura determinada que caracteriza a la profesión docente. Una vez obtenida una visión general de los principios que fundamentan el desarrollo profesional del profesor, y lo que lo distinguen de otras profesiones, se continúa con los temas 27 y 30, donde se desarrolla la problemática que encierra el proceso de inducción a la profesión docente. En estos temas se hace referencia a las características que presentan los profesores principiantes, los

procesos de socialización en los que se ven implicados, así como la importancia de poner en práctica programas de inducción a la práctica profesional de la enseñanza, apoyados en la figura del profesor mentor en los centros escolares. En los temas 35 a 41, se destacan distintas estrategias facilitadoras del desarrollo profesional del profesor, que abarcan estrategias de desarrollo autónomo, estrategias reflexivas, estrategias centradas en los proyectos de innovación, estrategias centradas en el desarrollo de cursos de formación, estrategias para el desarrollo profesional centradas en la escuela, y estrategias centradas en la investigación del profesor. A continuación, en el tema 42, se destaca la importancia de desarrollar una comunidad que cree el ambiente propicio para llevar a cabo las distintas estrategias de desarrollo profesional señaladas. Finalmente en los temas 45 y 46 se hace referencia a los procesos de planificación, seguimiento y evaluación del desarrollo profesional del profesor, centrándose fundamentalmente en explicar el proceso que sigue la Junta de Andalucía para trabajar estos aspectos relacionados con la formación permanente del profesorado.

- **Reflexividad en la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesor**, asignatura optativa del segundo curso del segundo ciclo de la licenciatura de pedagogía, de 4 créditos, a la que se le asignan 15 temas. Esta asignatura comienza con el desarrollo de los temas 6 y 7 del programa donde se hace referencia al papel del profesor como constructor de conocimiento, mediante el desarrollo de conceptos como la reflexión, la investigación y la colaboración. A continuación, los temas 9 a 11, hacen referencia a la importancia del concepto de reflexión para la formación del profesorado, y donde se destaca cómo sus elementos básicos conforman los principios y orientaciones que deben fundamentar programas de formación de profesores más renovados y actuales. En el tema 17, se hace referencia a distintos programas de formación del profesorado que han trabajado en profundidad la reflexión como elemento básico de entrenamiento. En los temas 19, 20, 21 y 22, se destaca cómo el contenido y las estrategias de formación del profesorado deben de estar apoyadas en una propuesta formativa que destaca los aspectos reflexivos, indagadores y críticos para construir, desde la formación inicial, un verdadero profesional de la enseñanza. En el tema 25 se profundiza en las ventajas de la utilización de un concepto como el de la "reflexión" para mejorar la calidad del practicum que reciben los estudiantes de magisterio, y en el tema 29 se descubren las ventajas de utilizar la reflexión para la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para aprender a enseñar. Finalmente el tema 36, hace referencia a estrategias reflexivas que pueden servir para producir el desarrollo profesional de los profesores, destacando entre ellas el papel de la investigación del profesor (tema 41), y concluyendo con el contexto escolar que facilita el desarrollo de comunidades reflexivas e indagadoras (tema 42).

- **Asesoramiento Didáctico a Centros Educativos**, asignatura optativa de segundo curso del primer ciclo de la licenciatura de pedagogía, con 6 créditos, a la que se le asignan 20 temas. Se comienza con el tema 44 del programa, donde se aclara el concepto de asesoramiento y se delimitan los enfoques más representativos al concebir el asesoramiento encaminado a producir un cambio en la escuela, así como el perfil y el papel del asesor. A continuación se pasa a la exposición del tema 4, donde se trabaja el concepto de mejora escolar, destacando la importancia de implicar al profesor, a través de un proceso de asesoramiento, en todas esas propuestas encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza que se imparte en los Centros escolares. Considero que el alumno que escoja esta materia de asesoramiento debe ser además poseedor de un conocimiento de los elementos básicos en los que gira la profesión docente, por eso se desarrollan los temas 12 a 15, para delimitar los conceptos clave de la profesión de la enseñanza como conocimiento, competencias y cultura profesional. El asesoramiento debe estar fundamentalmente dirigido a la problemática que encierra los procesos de inducción a la

práctica profesional, por ser éste un período que acarrea serios problemas a los profesores que se enfrentan por primera vez con la práctica de la enseñanza. Así, los temas 27 a 31 están dirigidos a que el alumno conozca las características que distinguen a los profesores en estos momentos de iniciación a la profesión docente, así como las estrategias, programas y ayudas, facilitadoras de una mejor inducción a la práctica de la enseñanza. El alumno debe además conocer como se concibe el desarrollo profesional (tema 32) y las estrategias encaminadas a producir un proceso de desarrollo profesional, desde estrategias de desarrollo autónomo, hasta estrategias de desarrollo colaborativo, estrategias centradas en la innovación, la investigación y la reflexión, así como las centradas en la realización de cursos formativos y las centradas en la escuela (temas 35 a 41). Finalmente el tema 43 hace referencia al papel del líder escolar como elemento esencial para facilitar un proceso de asesoramiento propiciador del desarrollo profesional del profesor.

- **Evaluación de de la Formación Permanente del Profesorado**, es una asignatura optativa del segundo curso del segundo ciclo que se imparte en la Licenciatura de Pedagogía, con cuatro créditos, a la cual asigno 9 temas del programa de "Formación del Profesorado". Considero que los alumnos interesados en conocer formas de evaluación de profesores, y en concreto en su formación permanente, deben tener una visión general de los elementos que afectan de forma decisiva la actuación docente y una visión general del estado actual de la formación del profesorado dentro de los procesos desreguladores de la enseñanza, de la práctica y de la teoría que fundamenta la actuación del profesor, principios que modifican sin lugar a dudas los planteamientos evaluadores de la práctica profesional docente (tema 5). El alumno debe además ser conocedor de las nuevas metáforas utilizadas para conceptualizar al profesor y de los principios utilizados para su formación, pues así como sea conceptualizado y formado deberá ser evaluado, buscando siempre una correspondencia entre perfil de profesor y procesos de formación, e instrumentos de evaluación válidos para evaluar conceptos clave como reflexión, indagación y colaboración (tema 7 y 11). El profesor como profesional, posee además un conocimiento profesional, unas competencias y una cultura particular que lo identifica y lo determina (tema 13 a 15). Estos aspectos que condicionan y determinan la vida profesional del profesor deben ser conocidos por el sujeto dedicado a la evaluación del profesor, ya que cualquier modelo de evaluación debe buscar instrumentos válidos para poder evaluar al profesor entendido bajo estas nuevas metáforas, y bajo un conocimiento, unas competencias y una cultura profesional determinada (tema 26). En el último bloque de esta asignatura se asignan temas para que el alumno sea conocedor de los elementos básicos que caracterizan la evaluación de la formación inicial del profesor, introduciéndose en el conocimiento sobre los problemas que presenta medir procesos cognitivos a la vez que competencias profesionales (tema 26). Finalmente, el alumno será conocedor de los problemas que presenta la evaluación y seguimiento del desarrollo profesional del profesor, atendiendo a la planificación de la formación permanente del profesorado hecha previamente (tema 45 y 46).

- **Desarrollo Profesional del Psicopedagogo**, asignatura de 6 créditos, a la que se asignan 20 temas del programa. Se comienza con temas relacionados a la profesión docente, destacando los problemas que se producen al entender la enseñanza como una profesión, para profundizar en los conocimientos, competencias y cultura que caracteriza a la profesión docente (temas 12 a 15). Se continúa con un tema relacionado con la conceptualización del desarrollo profesional (tema 32), atendiendo además a los factores personales y profesionales que afectan el desarrollo profesional del profesor, factores como los estados de desarrollo cognitivo docente, sus ciclos vitales, y factores relacionados con los procesos de pensamiento y desarrollo de su estructura cognitiva que se producen en la ejecución de la enseñanza (tema 33 y 34), así como a las características más destacadas que presentan los profesores principiantes en las fases iniciales de su desarrollo profesional (tema 27). Se

tratan también las distintas estrategias utilizadas para el desarrollo profesional del docente (reflexivas, de innovación, de investigación, etc.) (temas 35 a 41), así como el contexto facilitador del desarrollo profesional (temas 42 a 44). Finalmente se trata la planificación, seguimiento y evaluación de las actividades de desarrollo profesional del profesor (temas 45 y 46).

- **Respecto al doctorado**, considero, que además de asignar temas al curso "La Reflexión para la Formación del Profesorado", que a continuación se enumeran, considero que el programa de doctorado puede beneficiarse de los 46 temas de este programa de "Formación del Profesorado", ya que guardan una estrecha relación con los objetivos del programa de doctorado referidos a la formación y desarrollo profesional de los profesores para la mejora y el cambio escolar. Los temas que asigno para el curso "La reflexión para la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesor", son los siguientes: Nuevas metáforas para conceptualizar al profesor (tema 7), El profesor como constructor de conocimiento (tema 6), La reflexión elemento básico para conceptualizar la formación del profesorado (tema 9), Tradiciones sobre enseñanza reflexiva, orientaciones sobre formación del profesorado (tema 10), Principios de formación del profesorado (tema 11), Desde la práctica reflexiva hacia el desarrollo profesional del profesor (tema 17), Construyendo un conocimiento profesional desde la formación inicial (tema 19), Aprendizaje profesional (tema 20), Estrategias para una propuesta formativa basada en la reflexión y la indagación (tema 21), La "Investigación Reflexiva". Estrategia para la unión de la teoría con la práctica (tema 22), El practicum (tema 25), Adquiriendo conocimientos y habilidades para enseñar (tema 29), Procesos de pensamiento en el ejercicio de la profesión de la enseñanza (tema 34), Desarrollo profesional basado en la reflexión (tema 36), Desarrollo profesional a través de la investigación (tema 41), Comunidades facilitadoras del desarrollo profesional (tema 42).

### 3.3 Estrategias de enseñanza y medios.

La variedad de contenidos y propósitos de un diseño de acción docente propio de un campo disciplinar tan extenso como el de la Formación del Profesorado, nos lleva a plantear las estrategias de enseñanza desde un tratamiento amplio y flexible. Una organización adecuada de las estrategias de enseñanza ha de tender, en principio, a adecuar las finalidades y contenidos al contexto institucional y particular en que tiene lugar esa formación. La interrelación de ese amplio conjunto de factores debe materializarse en un conjunto de tareas y actividades que trate de mejorar, en la medida de lo posible, la calidad de la instrucción impartida, abarcando tanto los aspectos relativos al aprendizaje de conocimientos de tipo profesional, como la metodología que sirva de instrumento de progreso personal y de instrumento para la construcción de un significado y una comprensión personal.

La didáctica universitaria suele relegar las estrategias docentes y medios para la enseñanza a un lugar menos destacado que el que da a los contenidos. Necesitamos hacer patente la dimensión metodológica más allá del dominio del contenido y de la aspiración de objetivos deseables, porque el trabajo del docente universitario, ha venido adoleciendo, y aún adolece, de un excesivo énfasis en el contenido. Sabemos desde la investigación sobre conocimiento del profesor que la tradición didáctica del conocimiento del contenido pasa por el planteamiento de metodologías y actividades adecuadas, y la enseñanza universitaria no debe ser una excepción. Como ha destacado la profesora Montero, la enseñanza no debe

entenderse como algo que se deriva del simple conocimiento del "qué", del dominio de la disciplina, sino como una actividad profesional propia que va mucho más allá del dominio de la materia, porque de lo contrario se deduciría que "la enseñanza se reduce a 'decir', lo cual hace innecesaria cualquier otra competencia que no sea la del dominio del contenido y la organización de su secuencia para un discurso expositivo" (Montero, 1993:217).

La problemática de la enseñanza universitaria desde el punto de vista metodológico, puesta de manifiesto -entre otros- en las cuatro Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria celebradas hasta ahora, tiene su origen en que a la mayoría profesores de universidad no se nos ha proporcionado ninguna formación específica para la adquisición de destrezas de enseñanza, no existiendo un período de inducción a la docencia propiamente dicho (Ferrerres, 1992a, Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993). Como han analizado recientemente Ferreres, Bordas y Montané (1994), éste es uno de los aspectos negativos de la formación de profesores en la Universidad, dado que una gran cantidad de profesores universitarios no tienen experiencia de enseñanza en escuelas primarias o secundarias, además de que a pesar de que conozcan bien el área que enseñan, no han sido entrenados en su didáctica.

### 3.3.1 Estrategias docentes.

Las características propias de la Universidad demandan un profesor que ha de ser reflexivo, crítico y competente en el ámbito de la disciplina que imparte, pero que, a la vez, ha de promover la integración investigación-enseñanza, convirtiendo el trabajo del aula en un proceso de investigación que conduzca, no sólo a la adquisición del saber por los estudiantes, sino a la utilización de las técnicas de investigación que son propias de la disciplina de que se trate.

El principio metodológico general es la adopción de una multiplicidad metódica, ajustada a las circunstancias en que se desarrolle la enseñanza. Multiplicidad a la que habría que añadir el despliegue de una intención constructiva, práctica y no meramente repetitiva, de forma que el alumno/a no sólo adquiera información, sino también que elabore esa información. De ese modo se mejoran no sólo los modos de enseñar, sino también los de aprender. Los estudiantes deben aprender a extraer los conceptos y hechos pertinentes de fuentes diversas, ser observadores de todas las dimensiones de cualquier problema o situación y a aprender a pensar de modo integrador. Se trata, pues, de conseguir un aprendizaje no repetitivo, que fomente los procesos de pensamiento crítico y creativo, la autonomía en el aprendizaje, la experimentación científica, y la iniciativa personal.

La investigación sobre métodos de enseñanza parece indicar que no existe ningún método que pueda ser considerado "el mejor", por el contrario, la investigación sugiere que hay una variedad de formas efectivas de mejorar la enseñanza que incluyen la combinación de distintos métodos. Las estrategias didácticas son, por tanto, un conjunto de acciones que permiten la unidad y la variedad de acciones ajustándose y acomodándose a situaciones y finalidades contextualizadas. González y Jiménez (1990) destacan una serie de fundamentos básicos para plantear un proceso de enseñanza: a) Preparación del contexto y del alumno para que éste capte nuevas ideas o realice nuevas tareas, b) Presentación de la información o de los contenidos, c) Asociación comparativa que permite conectar los elementos objeto de estudio, no sólo entre ellos mismos, sino también entre los anteriormente poseídos, d) Generalización, y e) Aplicación. Todo debe conducir al uso de

unas estrategias que deben de potenciar la integración de las informaciones, la transferencia de lo aprendido, el uso crítico de fuentes de información, el trabajo independiente, la indagación, la reflexividad y el uso de medios y recursos. Por ello, la información ha de abordarse de forma sintética y sistemática, con el suficiente nivel de abstracción, conexión con la práctica y partiendo de los intereses del estudiante.

Para el desarrollo del curriculum de Formación del Profesorado, en coherencia con lo expuesto a lo largo de este Proyecto, nuestra intención es poner en práctica en nuestras clases metodologías que provoquen la reflexión y procedimientos indagadores con el fin de que nuestros estudiantes creen hábitos adecuados en su trabajo personal y aprecien la importancia del trabajo reflexivo, analítico y práctico sobre la realidad de los procesos de formación del profesor en sus fases iniciales, de inducción y de desarrollo profesional. En concreto, la gama de opciones que barajamos incluyen métodos expositivos por parte de la profesora, análisis de documentos por los alumnos, trabajo en grupos de discusión y debates, estudios de caso, elaboración por parte de los alumnos de un documento personal de trabajo, y un proceso de "investigación reflexiva", que acompaña y está presente en cada una de estas estrategias nombradas.

#### 3.3.1.1 Clases teóricas: Lección expositiva.

En las clases teóricas, el quehacer docente para que el alumno haga suyos los contenidos del programa pasa por la lección expositiva, la técnica de trabajo docente universitaria por antonomasia. A pesar de las críticas que se le han hecho, centradas en el abuso de un verbalismo propiciador de la pasividad del alumno, pienso que es necesario, sin embargo, señalar sus posibilidades como medio de expresión y de relación personal, así como de orientación de los aprendizajes de los estudiantes si se usa adecuadamente. De este modo, se emplea para exponer las orientaciones generales del temario o para gestionar y orientar el trabajo personal o grupal de investigación reflexiva sobre el tema de estudio.

La exposición es un método flexible, que nos va a permitir, sobre todo con grupos numerosos de alumnos, crearles una inquietud por los temas planteados, propiciando el interés para su profundización en ellos. Básicamente, con esta estrategia pretendemos motivar, demarcar contenidos y sintetizar los aspectos fundamentales esquematizando las características esenciales de la presentación, seleccionando los núcleos de contenidos que permitan introducir las grandes unidades curriculares, explicando a los estudiantes la mejor forma de organización del trabajo en cada módulo.

El material de la lección se distribuye en función de las variables *tiempo*, alumnos y recursos disponibles. Las sesiones, que suelen ser de hora y media o de dos horas, pueden llegar a hacerse muy prolongadas, de ahí la importancia de crear interrogantes para suscitar el diálogo, la reflexión, que proporcione conceptos que deban relacionar entre sí, presentando previamente para cada uno de los temas *índices-guía* (en forma de materiales, esquemas, tareas, etc.). Para ello normalmente utilizamos en su desarrollo diversos materiales policopiados y, durante la clase, nos apoyamos en materiales gráficos como son las transparencias.

De modo genérico la organización de la lección consiste:

- Establecer un contacto relacional con los alumnos, captar la atención de estos, motivándolos y teniendo en cuenta sus intereses, indicar los objetivos y marco de referencia de la exposición, exponer cuál es el núcleo esencial.



- Presentar el contenido, procurar que la exposición de las partes no dificulte la comprensión de la unidad del tema, ofrecer una organización lógica explicitando las posibles relaciones y señalando algunas semejanzas y diferencias entre lo que ya conocen y lo que tratan de aprender (procediendo de lo conocido a lo desconocido, de los conceptos simples a los complejos, del todo a las partes y de lo concreto a lo abstracto), proporcionando múltiples ejemplos, solicitando respuestas de los estudiantes y solucionando sus interrogantes, e intentando en el desarrollo mantener la atención variando los estímulos y utilizando diversos canales de comunicación.

- Conclusión o Síntesis: Reagrupar de modo rápido las ideas principales y los puntos básicos del tema, indicar qué problemas o cuestiones quedan por resolver o investigar; proponiendo interrogantes que supongan algunos retos, iniciar una discusión con los alumnos si se considera necesario, suscitando su reflexión y aportaciones críticas.

- Destacar posibles hipótesis de trabajo: Estimular a los alumnos a que intenten cuestionar la materia explicada desde su punto de vista, anotando en sus "porfolios" "diarios" o documentos personales, aspectos destacados que según ellos necesitan una indagación posterior.

### 3.3.1.2 El trabajo y la discusión en grupos.

Con el trabajo en grupos a partir de lecturas, pretendemos poner en mano de los alumnos una serie de documentos para la profundización y el debate sobre aspectos, temas o contenidos que se desarrollan a lo largo del programa de las distintas asignaturas relacionadas con la "Formación del Profesorado". El trabajo en grupos como "método de discusión" pretende lograr que los alumnos se expresen acerca de un problema objeto de estudio, identificándolo adecuadamente. Mediante esta técnica, se intercambia la información que poseen los participantes, se desarrollan los hábitos necesarios para la comprensión del problema que se estudia, se formulan hipótesis de trabajo que llevan a la solución del problema, se verifican propuestas alternativas y se mejora la toma de decisiones. Por tanto, como dice Aebli: "la enseñanza en grupos se revela como un aprendizaje de orden superior, que no está solamente orientado a la adquisición de saberes y competencias sobre unas materias. Aquí, en último término, de lo que se trata es de aprender a aprender y de la adquisición de modos de comportamiento social que posibiliten dicho aprendizaje entre miembros de grupos de la misma edad y de análoga capacidad" (Aebli, 1988, 324). En nuestro caso, las formas de organización difieren, siempre sobre la base del agrupamiento libre y flexible, por lo que los grupos podrán ser heterogéneos, aunque relativamente estables a lo largo del curso.

La enseñanza en grupos puede plantearse como "discusión en clase" (diálogo, debate, discusión a propósito de un tema anteriormente estudiado) y como "estudio en grupo" (para realizar una tarea o estudiar un tema concreto), con la orientación y guía del profesor que proporciona materiales, optimiza las condiciones de aprendizaje y trabaja en colaboración con los alumnos, supervisando y realizando distintas formas de seguimiento sobre la misma.

La discusión en grupos, tal como la planteamos, proporciona a los estudiantes la oportunidad de organizar su pensamiento y comparar sus ideas e interpretaciones con las de sus compañeros. Por otra parte, permite que los estudiantes adquieran y demuestren habilidades que les serán necesarias para su vida profesional, como son las destrezas de comunicación oral, escucha, estructuración de la información, persuasión, autodirección e independencia del profesor. El énfasis en la comprensión, el diálogo y la discusión, desarrolla el pensamiento crítico e impulsa al alumno hacia la independencia de juicio dentro

del marco instructivo. En comparación con los métodos expositivos, favorecen la motivación, el pensamiento abstracto, la retención de la información y las actitudes positivas de los alumnos (De Vicente, 1993a). Aunque es una técnica que consume mucho tiempo, presenta la indiscutible ventaja de que los estudiantes adquieren y/o modifican sus actitudes hacia formas más abiertas de comprender las posibilidades y problemática del tema que se analiza, proporcionando procesos de colaboración didáctica entre compañeros (Alvine, 1990), mediante interrogantes para ser resueltos en grupo (Roth, 1989), o secuencias o ciclos de descripción, información, confrontación y reconstrucción (Smyth, 1989, 1991), que estimulen la práctica reflexiva.

De modo genérico, la secuencia básica que suele seguir la discusión de grupos en clase, teniendo en cuenta las sugerencias de Joyce y Weil (1985), es la que sigue: (a) Antes de la reunión, los alumnos conocen el tema de estudio y normalmente un grupo reducido ha elaborado una presentación controvertida del mismo (en base al examen previo de material bibliográfico). El estudio del material puede realizarse individualmente o en grupo, dentro del horario lectivo o fuera de éste; (b) En el momento de la reunión, se inicia la discusión y se promueven intervenciones, se resumen los comentarios, se analizan los distintos puntos de vista expuestos, se decide qué acciones llevar a cabo. Alguno de los miembros del grupo puede actuar de secretario y anotar los resultados obtenidos en la discusión. El rol del profesor consiste en realizar un seguimiento de la discusión que se entabla entre los miembros del grupo, analizarla y evaluarla en razón de su relevancia y de la adecuación a los objetivos previstos. Puede pedir a los estudiantes que no han opinado que lo hagan, apoyar los derechos de los miembros en minoría, cuestionar la relevancia de algunos planteamientos o cuestiones, reconducir el camino desviado que puede tomar el diálogo o la tendencia a incidir sobre un tópico determinado, resumir la tendencia de la discusión, y concluir. Debe intervenir si una intervención se alarga demasiado, si las pausas son demasiado largas, si se detectan falacias lógicas o se están aceptando errores que afecten a la validez de la discusión o a las conclusiones del debate; (c) Después de la reunión, es conveniente tomar notas de las ideas que han surgido, y valorar las conclusiones alcanzadas promoviendo la participación del grupo en estos procesos de valoración, resumiendo por escrito la información crucial.

### 3.3.1.3 Trabajo autónomo e individualizado.

El trabajo autónomo, individualizado o independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser destacado porque considero que es esencial capacitar a los alumnos en los procesos de dirección del aprendizaje de forma autónoma, que les permita llevar un ritmo personal de aprendizaje, una selección de los materiales idóneos que satisfacen sus necesidades, la adopción de un estilo de trabajo independientemente para la toma de decisiones no dirigida, como aspectos específicos y esenciales del trabajo universitario. El trabajo autónomo es, por tanto, otra de las técnicas que proponemos para el desarrollo de nuestro programa. Con él pretendemos, por una parte, que los alumnos profundicen de forma voluntaria en determinados puntos del programa de acuerdo con sus intereses, proporcionándoles temas para su desarrollo individual, especialmente a la hora de elaborar hipótesis, recoger y analizar datos y verificar hipótesis en las fases últimas de la investigación reflexiva en que cada alumno debe de introducirse a lo largo del desarrollo de la asignatura.

El objetivo que persigue esta modalidad de enseñanza es triple: adaptar la enseñanza a las características personales de los alumnos, capacitar a éstos en la selección y manejo de materiales adecuados que satisfagan sus necesidades educativas, y desarrollar el sentido de responsabilidad. De este modo cada estudiante puede seguir un ritmo personal

de estudio o investigación al construir los planes de trabajo individuales que se van concertando y viendo su desarrollo a través de las tutorías. El trabajo autónomo personal o independiente se caracteriza porque el alumno no está bajo la supervisión constante del profesor. El estudiante lee, escribe, observa, toma notas, consulta referencias, memoriza, crea, construye, practica, realiza ejercicios, experimenta, analiza, investiga, se formula interrogantes, descubre, comenta, etc. En el terreno del aprendizaje, "los objetivos del estudio independiente son: (a) Ayudar al estudiante a aprender a estudiar; (b) Ofrecer oportunidades para el pensamiento creador, el pensamiento crítico y la investigación; (c) Ofrecer una oportunidad para que el estudiante satisfaga sus propios intereses; (d) Reforzar los intereses en el aprendizaje a través del éxito en el trabajo propio" (Benedito, 1987, 211).

### 3.3.1.4 Estudios de caso.

La investigación realizada por Moral y Pérez (1995), "La discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación de profesores", sirve de referencia para plantear esta estrategia de formación. La utilización de la estrategia de estudio de casos ofrece ventajas evidentes en el desarrollo del conocimiento pedagógico por parte de los alumnos, pues los casos ayudan a desarrollar destrezas de análisis crítico y resolución de problemas. Esta es una de las ventajas más destacadas del estudio de caso: su contribución al desarrollo del pensamiento estratégico y un análisis crítico. Estebaranz (1993), hace hincapié en cómo el caso presentado a los alumnos puede suponer una influencia en la representación mental de los sujetos y modificar la estructura de conocimiento de los alumnos a través de la reflexión y representación del contenido que el caso plantea.

Los casos son también instrumentos para ayudar a los estudiantes a familiarizarse con el análisis de situaciones complejas, pues superan la tradicional simplificación de la actividad docente en las clases teóricas, requiriendo una implicación activa, responsable y participativa por parte del alumno. Además, fomentan la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes, pues el método de casos hace hincapié en la resolución de problemas de forma compartida, en donde los estudiantes se acostumbran a compartir sus conocimientos y a desarrollar estrategias de análisis compartido de situaciones.

La característica esencial que podríamos destacar de lo que es un "caso", es la de presentar situaciones de enseñanza real, problemática que los alumnos han de analizar. Se pide que los sujetos analicen el caso y tomen decisiones en base a sus propias concepciones y conocimientos. Esta situación puede tomar la forma de incidente crítico. Respecto al procedimiento de trabajo con casos hay que decir que en primer lugar los alumnos leen el material que constituye el estudio de caso, en segundo lugar se deciden en grupo los conceptos y aspectos más importantes a tratar, y en tercer lugar se seleccionan algunas preguntas que motiven la discusión (¿qué se debería de haber hecho?, por quién, cómo, cuándo, ¿por qué piensa eso?, ¿qué hizo el profesor?, ¿con qué resultados?, ¿cuál fue el riesgo?, ¿qué ha aprendido del caso?, etc.).

El estudio de casos serán utilizados fundamentalmente en los temas relativos a las fases de inducción a la práctica docente, pues disponemos de documentos de las clases de profesores expertos y principiantes que pueden ser utilizados como material de análisis y de reflexión.

### 3.3.1.5 Apoyo de materiales de entrenamiento.

Disponemos del "Manual de Entrenamiento: El Profesor como un Práctico Reflexivo" (Moral y Fernández, 1995), que puede ser utilizado para llevar a cabo los temas relacionados a la adquisición de estrategias reflexivas y de indagación para el desarrollo profesional de los profesores. Debido a que tiene como objetivo poder aplicar los contenidos teóricos que se adquieren en torno a la reflexividad como competencia docente y como estrategia para la formación del profesorado, será utilizada especialmente en los temas que hagan referencia a estos aspectos, como una práctica concreta y puntual, que enriquece la visión del tema que se estudia.

El manual plantea dos opciones para ser utilizado:

- Una toma de contacto con un profesor en ejercicio y realización de un proceso completo de ciclo reflexivo en el campo (Villar, 1995).
- Lectura de datos socioprofesionales de un profesor e implicación en un proceso de ciclo reflexivo a través de estos datos, sin acceder al campo.

En esta propuesta metodológica se opta por la segunda alternativa, que no requiere el acceso al campo, y que por lo tanto no resta tiempo para poder avanzar en la propuesta de "investigación reflexiva" que a continuación pasamos a explicar.

### 3.3.1.6 Investigación reflexiva.

Debido a que las asignaturas relacionadas con la materia "Formación del Profesorado" están concebidas asignando créditos teóricos y prácticos, consideramos que una simple exposición en clase, o una simple discusión de temas o casos no es una propuesta metodológica apropiada. Por ello planteamos la "Investigación Reflexiva" para resolver los problemas de unión de la teoría con la práctica, que están presentes como principio básico en los Planes de Estudio de la Facultad de Educación de Granada. Aunque esta estrategia ha sido concebida como instrumento para ser utilizado en el practicum de los estudiantes de Magisterio, considero que puede ser también utilizada para la formación de los estudiantes que escojan la materia de "Formación del Profesorado" en las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía.

La "investigación reflexiva" tiene como objetivo conseguir que el alumno se integre en un proceso de investigación que le sirva para hacer la conexión entre la teoría y la práctica, por lo tanto partimos de las estrategias metodológicas destacadas anteriormente como son la clase expositiva, la discusión en grupos y los estudios de caso, para comenzar a plantear las bases teóricas que originan el proceso investigador.

El esquema de trabajo que se sigue en la "investigación reflexiva" comienza haciendo un exposición del tema de estudio intentando que los alumnos, a partir de la exposición, determinen los aspectos problemáticos, dudas, conceptos de difícil comprensión, o conceptos que deseen verificar en la práctica para llegar a obtener un verdadero significado personal. Las dudas, los interrogantes y problemas que encuentran a lo largo de la exposición deben ser recogidos por cada estudiante en un cuaderno, diario o "portafolio" que elaboran a lo largo de las exposiciones orales por parte del profesor/a. Las exposiciones orales pueden ir acompañadas de estudios de casos, ejemplos, prácticas

concretas y puntuales, que cada tema, por su naturaleza especial, pueda admitir. Una vez delimitado el tema a investigar utilizando técnicas de pensamiento creativo y de modelamiento, se establecen una serie de hipótesis de trabajo común para toda la clase y se plantea un proceso de investigación que permite el contacto con la realidad de los temas explicados. Esto requiere una recogida y análisis de datos para extraer unas conclusiones finales, que en nuestro caso tienen como objetivo que el alumno consiga una comprensión significativa de las materias teóricas que componen este programa.

A lo largo de todas las fases del proceso de investigación, se van propiciando procesos reflexivos en los alumnos, que, en definitiva, son pasos para el desarrollo, construcción y reconstrucción progresiva de una teoría personal acerca de la formación del profesorado. La etapa final del proceso de investigación, en la que se obtienen conclusiones, es la etapa donde el conocimiento de los alumnos acerca de la materia "Formación del Profesorado" se hace explícito para concluir en la exposición de una serie de principios básicos, fundamentados en la construcción que ellos han ido elaborando a lo largo de todo el proceso de investigación.

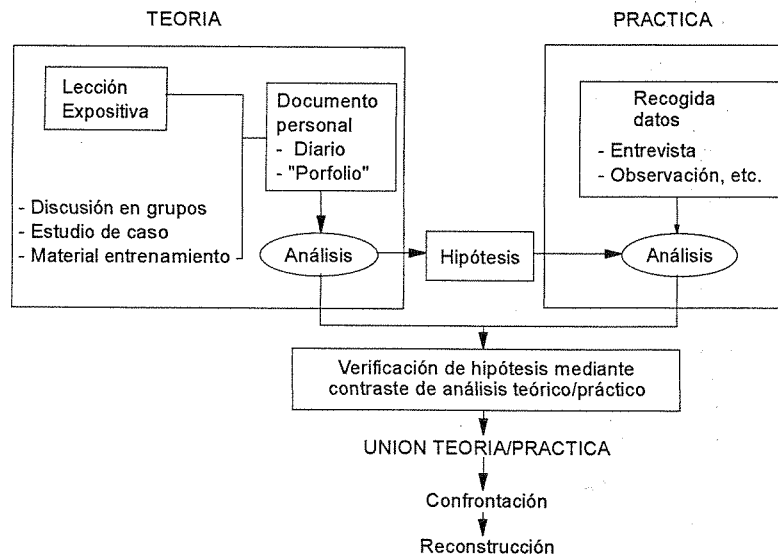


Figura Nº 54: Estructura del proceso de "Investigación Reflexiva" para la propuesta metodológica del programa de "Formación del Profesorado".

El esquema siguiente resume el proceso de investigación reflexiva que proponemos, que para el caso de ser aplicado a la materia "Formación del Profesorado" en las distintas asignaturas de la Licenciatura de Pedagogía y Psicopedagogía, queda expresado en las siguientes fases:

- 1) Delimitación de la teoría que fundamenta la práctica.
- 2) Cuestionamiento de los principios teóricos que fundamentan la práctica mediante el planteamiento de hipótesis.
- 3) Comprobación de los principios teóricos en la práctica.
- 4) Verificando hipótesis mediante contraste de análisis teórico/práctico.

- 5) Confrontación de la verificación de hipótesis.
- 6) Reconstrucción final.

Todo este proceso tiene como fin el conseguir que el alumno verifique los principios teóricos que supone fundamentan el problema práctico que se plantea al inicio de la investigación, y que esto sea la base para la construcción de un conocimiento profesional y una reconstrucción de la teoría personal acerca del tema o problema práctico que se investiga.

Apoyándome en las fases que componen la estrategia de "investigación reflexiva", y apoyándome en la forma en que se han estructurado los planes de estudio con una división en créditos teórico y prácticos, divido mi estrategia docente en dos períodos:

- Un primer período de exposición de la teoría, análisis realizado sobre ella, y planeamiento de hipótesis de trabajo.
- Un segundo período de elaboración de hipótesis, comprobación de los principios teóricos en la práctica, verificación de hipótesis mediante contraste de análisis teóricos y prácticos, confrontación, y reconstrucción final.

Para explicar la división que plantea este tipo de metodología, tomo como referencia una de las asignaturas más complejas de las relacionadas con el tema de la formación del profesorado: "Desarrollo Profesional del Docente". Esta asignatura, a la que se le han asignado 20 temas, es una asignatura cuatrimestral de 6 créditos, cuatro teóricos y dos prácticos. El primer período de exposición teórica se le asignan 10 semanas, considerando que se podrán dar dos temas por semana (5 horas a la semana), temas que vienen acompañados de un proceso de análisis teórico y elaboración de hipótesis. Al segundo período de contacto con la práctica se le asignan cuatro semanas (1 mes) en el que el alumno debe ir realizando una recogida y análisis de la práctica a la vez que realiza un contraste de análisis teórico/práctico. Finalmente se dedica una semana a la fase de confrontación de los desarrollos individuales que los alumnos han realizado en la fase anterior, (cuadro nº 30).

Paso ahora a comentar brevemente cada una de las fases del proceso de "Investigación Reflexiva":

**-Fase I: Delimitación de la teoría que fundamenta la práctica.**

A partir de cada sesión teórica, mediante las lecciones expositivas y las discusiones en clase apoyadas en materiales y documentos teóricos que han sido desarrolladas anteriormente, se introduce a los alumnos en una búsqueda de la teoría que fundamenta el tema que se investiga. En estos momentos, no sólo nos apoyamos en los principios teóricos recogidos en los libros y explicadas en clase, sino también en el bagaje de experiencias acumuladas por los alumnos sobre el tema que se estudia y analiza. Por tanto, la búsqueda de los principios teóricos que fundamentan el tema que se investiga, no se fundamenta exclusivamente en los aspectos que se reciben de forma teórica, sino que también interesa activar todo el sistema de creencias personal, para conseguir estimular los esquemas de referencia y facilitar un proceso constructivista de mejora de la estructura de conocimiento de los alumnos.

De esta manera, el alumno, partiendo de la exposición teórica por parte del profesor/a, de las sesiones de discusión de clase, y de teoría personal acumulada a lo largo de su experiencia, debe ir elaborando un documento personal donde vaya recogiendo los aspectos más sobresalientes que desde su punto de vista resumen el tema que se está explicando. El documento personal puede adoptar la forma de "portfolio" (historia documental estructurada que incluye hechos que los estudiantes han vivido y los comentarios sobre los hechos, presentando manifestaciones públicas de aspectos invisibles para cuestionar aspectos problemáticos y ocultos (Shulman, 1992), o la forma de "diario". Este documento personal debe ser acompañado de un análisis que se fundamenta en los siguientes aspectos:

- Procesos de descomposición de las partes esenciales del tema que se estudia. Con ello, se intenta analizar el contenido de tal forma que nos permita ordenar y establecer relaciones de significado entre los distintos elementos de una situación o discurso. Por tanto, es necesario encontrar unidades mínimas de significado, que son llamadas categorías, y que tienen la función de reducir la información y estructurarla (Miles y Huberman, 1984; Huberman, 1991).
- Procesos de relación-conexión para descubrir elementos que están estrechamente unidos o disociados, pues no sólo es importante identificar las características singulares de un tema, sino también delimitar las conexiones entre ellas.
- Procesos de causalidad para determinar los elementos que son causa de otros, para intentar reducir la complejidad de la situación y conseguir un análisis más profundo y enriquecedor sobre el tema que se estudia.
- Procesos de síntesis para alcanzar una visión holística y final del problema que se estudia y analiza. Con ello se obtienen una serie de características centrales que permitan delimitar los elementos esenciales de la complejidad de los fundamentos teóricos.

Con este tipo de análisis se intenta promover procesos metacognitivos y de toma de consciencia que deben ser alcanzados por los alumnos, y superar las primeras impresiones, llegando a una comprensión más profunda y una mayor clarificación del tema o problema que se estudia y que inicia el proceso de investigación reflexiva.

Estos procesos de análisis pueden llevarse a cabo utilizando de forma paralela representaciones gráficas. Con ellas se alcanza una simplificación y una interpretación distinta que mejora la búsqueda del significado y la comprensión personal. Con los gráficos se clarifican las situaciones y las teorías, pero además se expresa el análisis realizado sobre la teoría. Por ello se pueden utilizar técnicas de mapas de conceptos y mapas cognitivos para expresar de forma gráfica las relaciones de conexión, causalidad, dependencia, etc., encontradas entre las categorías o conceptos que fundamentan teóricamente el tema que se estudia.

**- Fase II: Cuestionando los principios teóricos que fundamentan la práctica mediante el planteamiento de hipótesis.**

Una vez realizado el análisis personal sobre los documentos que cada alumno elabora de las distintas sesiones teóricas mantenidas, puede comenzar a establecer hipótesis que serán verificadas en la práctica. Indudablemente el alumno no tiene porqué esperar a que se haya finalizado el período de exposición teórica para plantearse la

Diseño de acción Docente

TEORIA (temas asignados) FASE I FASE II	1	2 Tema	Análisis Hipótesis	Evaluación formativa/tutorías seminformal
	2	2 Tema	Análisis Hipótesis	
	3	2 Tema	Análisis Hipótesis	
	4	2 Tema	Análisis Hipótesis	
	5	2 Tema	Análisis Hipótesis	
	6	2 Tema	Análisis Hipótesis	
	7	2 Tema	Análisis Hipótesis	
	8	2 Tema	Análisis Hipótesis	
	9	2 Tema	Análisis Hipótesis	
	10	2 Tema	Análisis Hipótesis	
FASE III y FASE IV				Evaluación formativa/tutorías seminformal
FASE V				Evaluación formativa/tutorías seminformal
Entrevista	11	Recogida	Análisis Verificación	Evaluación formativa/tutorías seminformal
	12	Recogida	Análisis Verificación	
	13	Recogida	Análisis Verificación	
	14	Recogida	Análisis Verificación	
	15	Confrontación		

Cuadro Nº 30: Secuencia de actividades para la propuesta de investigación reflexiva en la asignatura "Desarrollo Profesional del Docente".

## Diseño de acción Docente

elaboración de hipótesis, pero creemos que es recomendable que el alumno espere a finalizar todos los temas que se desarrollan a lo largo de la asignatura para tener una visión de conjunto y poder elaborar hipótesis más relacionadas y con más fundamento.

Para estimular la búsqueda del punto de partida del proyecto de investigación se pueden utilizar estrategias de desarrollo creativo, con el propósito de que el alumno tome conciencia de que no es un mero ejecutor que lleva a la práctica proyectos ideados por otros, sino que desde una perspectiva constructiva y crítica (Keney, 1994), es capaz de elaborar su propia estrategia de actuación, ya que es un sujeto creativo que actúa de forma autónoma.

Las hipótesis deben ser elaboradas por el grupo de manera conjunta, debido a que si se plantearan hipótesis de trabajo de forma individual, sería difícil atender al proceso de investigación reflexiva en que se implicaría cada estudiante. Por tanto, aunque sería conveniente poder seguir un proceso individualizado, considero las limitaciones del contexto donde debo desarrollar este proceso de investigación reflexiva, optando por que los alumnos discutan en clase y concluyan en una serie de hipótesis de trabajo común que permitan la marcha del grupo a un mismo ritmo. Las hipótesis formuladas por parte de los alumnos de una forma común, deben ser declaraciones donde se hacen explícitas las relaciones y las conexiones entre los elementos recogidos en los documentos personales de los alumnos que componen el grupo. Estas hipótesis deberán de ser comprobadas mediante un proceso de recogida de datos que se llevará a cabo de forma individual, y de un proceso de análisis de datos para comprobar la veracidad de las hipótesis, el cual será realizado de forma conjunta en clase por todos los miembros del grupo y bajo la guía del profesor/a.

### -Fase III: Comprobación de los principios teóricos en la práctica. (Recogida y análisis de datos).

Los datos pueden ser recogidos utilizando las siguientes estrategias:

- 1) Recogida de documentos escritos e indicios.
- 2) Observación participativa o narrativa.
- 3) Entrevistas.
- 4) Cuestionarios.

Respecto a los procesos de análisis llevados a cabo en esta fase, hay que indicar que para conseguir una unión entre la teoría con la práctica, los procesos de análisis y síntesis llevados a cabo en la fase de identificación del problema deben estar presentes en esta fase donde se recogen evidencias de la práctica para confirmar y verificar las hipótesis teóricas. Así, el análisis que se realiza con los datos recogidos mediante observaciones, entrevistas, cuestionarios, etc, es similar al realizado en la fase primera de la investigación reflexiva. Así, los datos obtenidos de la práctica deben ser descompuestos intentando mantener la misma estructura divisoria en categorías donde se descubren relaciones causales, jerárquicas, etc. De esta manera, las teorías prácticas comienzan a ser elaboradas y a dibujarse a través de la reflexión y el examen en la práctica, manteniendo la misma estructura de análisis desde la fase teórica.

### - Fase IV: Verificando hipótesis mediante contraste de análisis teórico/práctico.

Con el objeto de establecer la unión de la teoría con la práctica, proponemos un contraste del análisis realizado sobre los datos obtenidos de la teoría con el análisis de los datos obtenidos desde la práctica, el cual debe mantener una estructura similar que es la siguiente:

- Establecimiento de categorías.
- Definición de categorías.
- Conexión entre las categorías.
- Relación de causalidad.
- Síntesis.
- Representación gráfica del sistema de relaciones entre categorías.

Si el proceso de análisis ha mantenido la misma estructura, el sistema de categorías establecido en la fase de identificación del punto de partida, podrá ser contrastado con el sistema de categorías elaborado en la fase de verificación de los principios teóricos en la práctica; la definición de las categorías extraídas de la teoría podrán ser confrontadas con la definición de categorías extraídas de la práctica, y así sucesivamente con todos los elementos que estructuran y componen el análisis. Con esta comparación se comprobará hasta qué punto son verificados, modificados, o reconstruidos cada uno de los apartados del análisis, que permitirá llevar a cabo un proceso completo de contraste de análisis para la búsqueda de la unión de la teoría con la práctica.

El nivel reflexivo en que se realiza el contraste de los análisis, puede variar desde realizar un proceso en el que se planteen cuestiones de tipo técnico o interpretativo, hasta llegar a plantear cuestiones de tipo ético y social. Los tres niveles jerárquicos de reflexión que propone Van Manen (1977), pueden servirnos como base: a) Racionalidad Técnica: Referido a los temas relativos a la efectiva aplicación de un conocimiento educacional para atender a una serie de metas educativas dadas; b) Acción Práctica: Explica y clarifica las metas pedagógicas y las consecuencias de las acciones; y c) Reflexión Crítica: Se consideran las implicaciones éticas y morales asociadas con las metas educativas.

### - Fase V: Confrontación.

Cuando se llega a esta fase se supone que el alumno ha recogido y analizado los datos de forma individual y a realizado una verificación de hipótesis personal mediante un contraste de análisis teórico/práctico. Este trabajo individual debe ser confrontado con los demás miembros del grupo para enriquecer la visión personal que ha elaborado a partir de su trabajo individual. Aunque exista una fase de confrontación asignada a la última semana de clase (5 horas), debe realizarse algún tipo de confrontación a lo largo de todo el proceso. Por tanto, el tiempo asignado a las fases I y II, debe permitir llevar a cabo también procesos de confrontación, fomentando en ellos la discusión y el debate sobre el proceso y avance del proyecto de investigación reflexiva.

Como acabamos de indicar, al finalizar la fase de análisis se lleve a cabo una fase de confrontación, para que los resultados obtenidos de las dos fases del análisis realizado sobre la teoría y el realizado sobre la práctica sean discutidos en grupo, y se permita exponer los puntos de vista personales acerca de las conclusiones a las que se han llegado, para ir construyendo una teoría más crítica y personal sobre el objeto de estudio.

**- Fase VI: Reconstruyendo la teoría que fundamenta la práctica.**

El alumno debe elaborar una síntesis final de construcción de la teoría a partir de los análisis realizados y de la confrontación mantenida. Esta reconstrucción debe quedar plasmada en el documento que ha utilizado para recoger el planteamiento de hipótesis, los distintos análisis realizados sobre la teoría y la práctica, el contraste de análisis, y los procesos de confrontación. Este documento es entregado como material que recoge el proceso de investigación reflexiva llevado a cabo, así como la esencia de la teoría personal del alumno sobre el tema que se estudia. Este documento sirve como instrumento de evaluación final sobre el período que podríamos denominar "práctico" de todo el proceso de "investigación reflexiva".

**3.3.1.7 Estructura para esta propuesta metodológica.**

La problemática relativa a buscar centros para que los alumnos puedan llevar a cabo este proceso de investigación reflexiva, es una cuestión planteada desde siempre, que implica revisar las relaciones entre la Universidad y las escuelas (Zabalza y Marcelo, 1993; Bordas y Montané 1994; Ferreres, 1992a, b y c), tal como se puso de manifiesto en el Symposium Nacional sobre Prácticas de Enseñanza, celebrado en Poio, en 1994, así como las relaciones de la Universidad con otras instituciones dedicadas al tema de la formación del profesorado.

El contexto para permitir que el estudiante entre en contacto con las situaciones reales donde se desarrolla la "Formación del Profesorado", no se reduce de forma exclusiva a los centros escolares de todos los niveles, sino también hay que incluir a la misma Facultad de Ciencias de la Educación, los CEPs, la Inspección, etc. El contacto con estos contextos, debería permitir conocer la realidad de la formación del profesorado, propiciando en todo momento una inmersión reflexiva en el campo. Esto implicará preguntarse por los "qués" y los "porqués" de determinados aspectos de la realidad que son asumidos desde siempre, los cuales fomentan la desconexión entre la teoría y la práctica y permiten la construcción de ideas imaginadas en la fantasía acerca de lo que es la formación del profesorado (Zabalza, 1989).

Para la propuesta de "investigación reflexiva", nos apoyamos en un modelo de aprendizaje concebido de la siguiente manera:

- El proceso de inmersión en la escuela suele estar apoyado en las fuentes de información proporcionadas a través de exposiciones orales por parte de los profesores de la universidad y en una serie de lecturas relativas al tema que se trabaja. También se apoya en los documentos que el alumno elabora personalmente a lo largo del contacto con la exposición oral y de su contacto con compañeros y amigos críticos.
- El proceso de inmersión en el centro supone llevar a cabo un análisis reflexivo, que implica una toma de consciencia de la teorías implícitas acerca del tema que se estudia, toma de consciencia que va creciendo a lo largo del proceso de inmersión en el centro, pero siempre teniendo como apoyo la ayuda constante del grupo o clase a la que pertenece el alumno y apoyo del profesor que dirige ese grupo que está implicado en procesos de "investigación reflexiva".

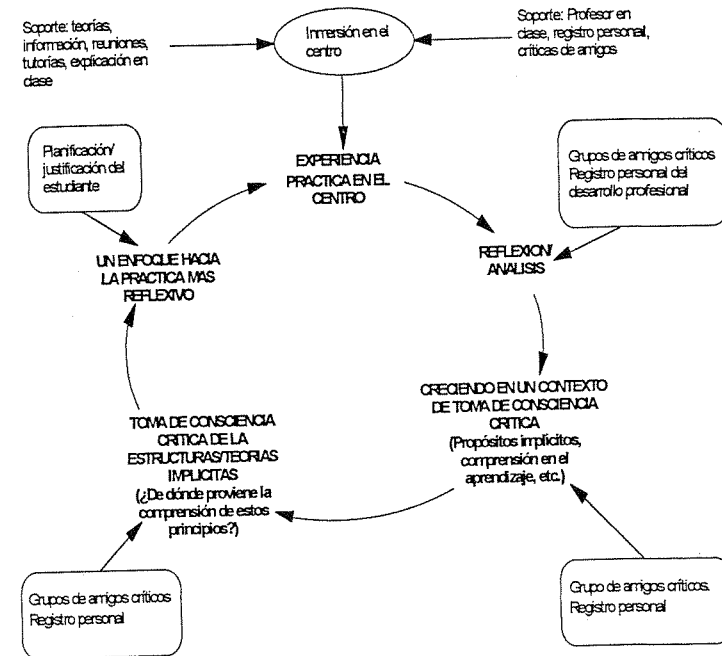


Figura Nº 55: Modelo de aprendizaje del estudiante adaptado de Cox (Cox, 1996:159).

A partir de este modelo podemos reflejar la estructura que apoyará estas propuestas de investigación reflexiva utilizando también un gráfico de Cox (1996) para explicar los elementos que la configuran. Para Cox (1996), es esencial construir en clase, aunque sea difícil, un ambiente propicio para la discusión, el análisis y la reflexión, donde no existan miedos para exponer una postura personal. Cox (1996), define esta ambiente relajado donde es posible trabajar proyectos de indagación y reflexión como "grupo de amigos críticos", el cual debe ser el centro de nuestra actuación en clase al impartir la materia de "Formación del Profesorado".

- Este "grupo de amigos críticos", donde el profesor es un elemento más, que transmite información y facilita ayuda para los análisis requeridos en la investigación reflexiva, es el centro y punto de partida de cualquier proceso que se lleve a cabo en clase:
- Cuando surgen preguntas en clase o cuestiones a resolver a partir de las exposiciones sobre la materia que se estudia, estas cuestiones pasan directamente por el filtro que es el grupo de amigos críticos en que se convierten los miembros de una clase.
  - Durante los períodos de inmersión en el centro para recoger datos sobre la práctica, también se mantiene como punto de partida el grupo de amigos que conforman los miembros de una clase.
  - Los encuentros formales en clase están controlados y apoyados por el mismo grupo, para introducirse en fases de reflexión, análisis y solución de problemas.

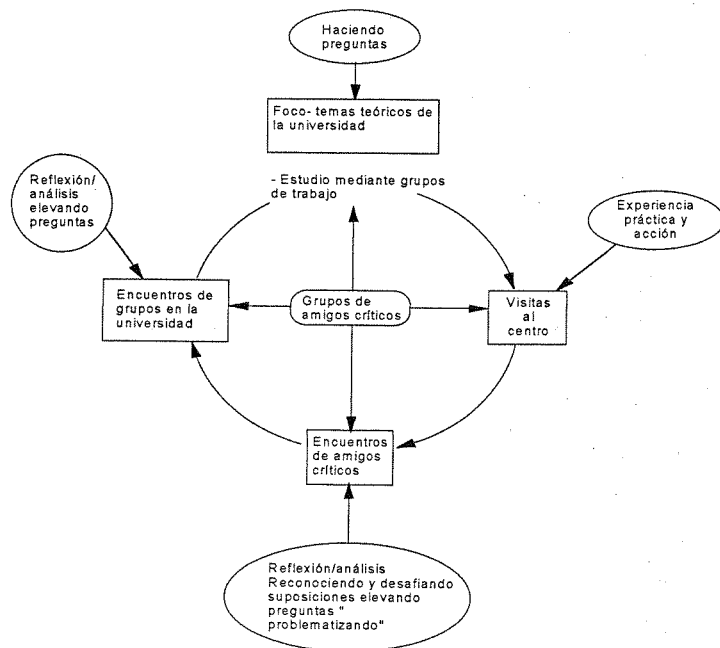


Figura N° 56: Escenario y relaciones adoptadas entre los miembros de un grupo adaptado de Cox (Cox, 1996:160).

### 3.3.2 Medios didácticos.

Un importante elemento en todo diseño curricular es el conocido con el nombre genérico de "medios". La influencia de la tecnología en la concepción del proceso instructivo, resalta la necesidad de su consideración a la hora de construir cualquier proyecto educativo. La utilización de medios didácticos contribuye a facilitar el aprendizaje de los alumnos, tanto por la capacidad de estructuración de la información, como por la practicidad que aportan. De los medios que pueden ser utilizados en la enseñanza de esta materia, como diapositivas, transparencias, magnetófono, vídeo, documentos escritos, etc, explicaremos los más significativos para mi propuesta.

En primer lugar el material escrito, constituye la base documental siempre presente en la realización de actividades individuales y en grupos, como los "dossier" de lecturas o textos que facilitan el trabajo o la comprensión. Los textos serán seleccionados siguiendo criterios de "legibilidad" y adecuación a las necesidades, conocimientos y habilidades de los estudiantes. En este sentido, los alumnos tendrán como tarea conocer los fondos documentales de la biblioteca de la Facultad, así como las bases de datos de las distintas revistas educativas internacionales, que actualmente tiene a su servicio la Universidad. Otros medios como las transparencias y diapositivas se utilizarán para facilitar la presentación de información y su adquisición significativa por parte de los estudiantes.

La utilización del ordenador para el análisis de datos cualitativos es también una estrategia que podrá ser empleada, fundamentalmente para el trabajo con alumnos de Doctorado, debido a la dificultad que encierra y al número limitado de ordenadores disponibles para ser utilizados por los alumnos. El ordenador, será empleado como un instrumento de análisis de los datos recogidos en los proyectos de investigación que elaboren los alumnos de doctorado en su trabajo práctico, análisis fundamentado en procesos de codificación con sistemas categoriales.

### 3.4 Evaluación.

En la última fase del proceso de planificación educativa, y como parte integrante del Proyecto de acción docente, hay que considerar la evaluación como medio de contraste y autorregulación del mismo. Por tanto, no sólo afecta al alumno y a los resultados de aprendizaje, sino que cumple una función de análisis y determinación de la calidad del Proyecto. De ahí que nos refiramos a tres modalidades básicas de evaluación:

- el proceso de aprendizaje de los alumnos,
- el profesor, y
- el diseño de acción docente propuesto en este Proyecto.

Para el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y Sanders (1994), una evaluación útil, factible, ética y exacta dependerá de diversos factores, tales como la metodología adoptada, los objetivos perseguidos, los medios y materiales utilizados, etc. En cualquier caso, conlleva una retroacción que supone un constante intercambio profesor-alumno que conduce a la mejora de la instrucción; supone un afianzamiento de lo adquirido por el alumno y, a nivel del docente, una posibilidad de reflexión sobre la propia actuación. Nosotros entendemos la evaluación como un proceso formativo, propiciadora de retroacción tanto para los alumnos como para el profesor, y como oportunidad para la reflexión sobre la enseñanza (Rosales, 1990).

En relación con los diferentes componentes curriculares a evaluar Jiménez, González y Ferreres (1989) plantean que la necesidad de evaluación viene expresada por razones como: saber qué objetivos fueron cumplidos a través del proceso didáctico planificado; determinar la validez o no, y en qué grado, de las estrategias empleadas; analizar las causas que pudieran haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas; decidir actuaciones que remedien las situaciones deficientes que hubieran sido detectadas; aprender de la experiencia positiva para repetirla y optimizarla y, si es negativa, rechazarla tras un análisis; explicitar el resultado de las interacciones entre todos los componentes del modelo didáctico; poseer información sobre el proceso sistémico; tomar decisiones cada vez más justas y científicas; y comprobar hipótesis de acción metodológica.

Por otra parte, podemos hablar de tres tipos de metodologías utilizadas en el proceso de evaluación de los alumnos: formales, semiformales e informales.

- La evaluación "informal" es constante en una clase, dado que el contexto escolar es ya de por sí valorativo. El profesor suele valorar continuamente lo que sucede en el aula o hacen los alumnos. Esta evaluación informal, que se integra en el flujo de las interacciones diarias, no está codificada, ni registrada, ni negociada. Los métodos informales requieren, pues, poco tiempo y apoyo material.

## Diseño de acción Docente

- La evaluación "*formal*", consiste en valorar el grado de dominio del currículum e implica una organización o formalización. Fija oficialmente el nivel alcanzado por cada alumno en una materia de un curso. Por su carácter oficial, y por sus repercusiones en cuanto a la orientación y selección de los alumnos, y porque se da a conocer a los propios alumnos y a la Administración, suele ser escrita y normalizada en cuanto a su forma, periodicidad, difusión, y en cuanto a sus consecuencias referentes a promoción, apoyo pedagógico y orientación. Como evaluación sumativa determina el grado de consecución de los resultados previstos. La evaluación formativa verifica el ajuste y equilibrio entre el proceso de enseñanza ofertado y el proceso de aprendizaje conseguido.

- La evaluación "*semiformal*" es aquella que, sin períodos fijos de tiempo de ejecución o control, se va realizando a lo largo de un período. Los métodos de evaluación semiformales requieren más tiempo y preparación de materiales, aunque tienen como ventajas el que generan estimaciones más adecuadas. Ejemplos de este tipo de evaluación será la relacionada con el control, mediante tutorías, de la realización de los documentos personales ya sean diarios o "portfolios", que los alumnos deben ir elaborando durante el transcurso del programa y que deben ser analizados por los alumnos al mismo tiempo.

La evaluación formal del alumno por los profesores proporciona información sobre el de conocimiento y habilidades, mientras que la semiformal proporciona información sobre el esfuerzo del estudiante y su participación, con un matiz más cualitativo. El rol del profesor como evaluador, dado que la enseñanza necesita de un juicio continuo sobre las tareas que están realizando los estudiantes en cada momento y el conocimiento o las habilidades que están adquiriendo, es esencial. Rosales (1990) se refiere a tres tipos de criterios que incluyen: normativos, que son útiles para situar a un alumno en relación con la norma de la clase, o con los niveles normales a escala nacional; científicos, o lógicos, que se basan en la valoración del contenido de aprendizaje; y personales, que centrándose en el conocimiento de cada estudiante, comparan el progreso en un momento dado con su ritmo de progreso en momentos anteriores de su educación. Los criterios personales pueden abarcar otros aspectos además del rendimiento, como son el esfuerzo personal y la motivación, y deben tener en cuenta la historia personal del aprendizaje para una mejor comprensión de la situación.

En función de la división de las asignaturas en una parte teórica y otra práctica, se utilizan dos formas de evaluación adaptadas a las necesidades de la teoría y la práctica. Para la parte teórica, el instrumento utilizado será un examen escrito, sobre cuestiones relativas a los temas expuestos en clase y sobre los textos discutidos en grupo dentro de la clase, utilizando un modelo de evaluación formal. Este examen será realizado al finalizar el período de exposición teórica (décima semana), el cual tiene como objetivo que el alumno demuestre haber alcanzado un dominio de una serie de conceptos básicos esenciales para comprender la materia, conocimiento básico para poder enfrentarse a la fase siguiente de acceso al escenario de la práctica, donde los conceptos que han sido previamente asimilados serán utilizados, comprobando su validez y significación. Considero que este examen que valorará el grado de conocimientos teóricos adquiridos debe realizarse en este momento (una vez finalizado el período de exposición de los temas), pues asegura el inicio del proceso práctico con un conocimiento superior que si el alumno/a no se hubiera detenido en comprender cada uno de los temas que componen el programa de las distintas asignaturas relacionadas con la "Formación del Profesorado".

Para evaluar todos los procesos de análisis, planteamiento de hipótesis, recogida de datos, verificación de hipótesis mediante contraste de análisis teórico/práctico, procesos de confrontación y reconstrucción posterior, se realizará una observación activa a lo largo del

período que abarca la asignatura, porque, como ya hemos explicado previamente, junto a la exposición de los temas de forma teórica se acompaña un proceso de análisis que cada alumno va reflejando en un diario o "portfolio" que elabora personalmente. Para llevar a cabo la evaluación de estos procesos se utiliza el tipo de evaluación formativa informal y semiinformal que hemos destacado anteriormente, consistente en una observación para comprobar asistencia y participación activa en clase. Para una valoración más detallada de la riqueza de análisis plasmado en los materiales elaborados por los alumnos, donde expresan el progreso sobre el conocimiento acerca del tema que se estudia, se utilizará el horario de tutorías. La tutoría permite además de propiciar una autoevaluación o evaluación interna en el alumno/a, proporcionar información sobre los conocimientos interiorizados por el estudiante y revelar aspectos cualitativos relacionados con temas de actitudes, hábitos y niveles afectivos.

Esta propuesta evaluadora de la actuación de los alumnos, viene reflejada en el cuadro Nº 30, expuesto anteriormente, donde se expresa, además de la temporalización por temas a lo largo de un cuatrimestre de la asignatura troncal de universidad "Desarrollo Profesional del Docente", su proceso de evaluación, lo cual puede servir de ejemplo para las otras asignaturas relacionadas con la formación del profesorado, que mantienen igualmente un proceso de evaluación formativa, semiinformal e informal, junto con un proceso de evaluación formal o sumativa.

Por lo que respecta a la evaluación del profesor, cada vez son más las voces que señalan que no es realista proponer una evaluación por los alumnos, excepto la administrativa que hace la Universidad (Gallego Arrufat, 1995). Pero Bolívar (1994a), considera que mientras la evaluación del profesor no esté integrada en una autoevaluación institucional, que incluya la evaluación de centros con el desarrollo profesional y organizativo, no cabe esperar una incidencia directa en la mejora colectiva de la práctica. De todas formas, aunque existan dificultades para realizar una evaluación exterior del profesor, bajo mi responsabilidad profesional está el realizar, a lo largo del curso, una evaluación personal de mi práctica reflexionando sobre los aspectos que mejorarían mi actuación.

Finalmente, respecto al tema de la evaluación del diseño de acción docente propuesto en este Proyecto, que sirviera como regulación y valoración de todos los elementos integrantes de la propuesta curricular elaborada, sólo sería posible su reformulación a partir del análisis de su desarrollo en la práctica. En cualquier caso, dicha reformulación descansa en tres notas claves desde mi punto de vista que enuncio sucintamente a continuación:

- actualización del temario en base a nuevos desarrollos, así como a estudios y referencias futuras,
- adaptación a los intereses de los alumnos y a su bagaje intelectual y experiencial,
- posible modificación de algunas fases del proceso de "Investigación Reflexiva", y
- aplicación de las investigaciones que en la actualidad nos encontramos realizando.



**BIBLIOGRAFÍA**

- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Alvine, L.B. (1990). *An interactive, collaborative model of inservice in clinical supervision: Cooperating teachers become teacher educators*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- B.O.E. (1971). *Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios*. (B.O.E. de 12 de agosto de 1971).
- B.O.E. (1983). *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU)*.
- B.O.E. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.
- B.O.E. (1995). *Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (B.O.E., 8 de noviembre de 1995)*.
- B.O.J.A. (1985). *Decreto 162/1985, de 17 de julio, por el que se publican los estatutos de la Universidad de Granada (B.O.J.A, 26 de julio)*.
- B.O.J.A. (1994). *Orden de 1 de junio de 1994, por la que se regula la realización de prácticas de enseñanza de los alumnos y alumnas de Centros Universitarios de Formación del Profesorado de Andalucía*.
- Benedito, V. (1993). *Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas*. En *Evaluación y Desarrollo profesional (III Jornadas nacionales de Didáctica Universitaria)*. Las Palmas de gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 229-259.
- Benedito, V. (1987). *Aproximación a la didáctica*. Barcelona: PPU.
- Boletín de la A.C.E.P. (1986). *Estatuto Profesional del Pedagogo*.
- Bolívar, A. (1994). *Análisis de una innovación curricular*. Granada: FORCE.
- Bolívar, A. (1994a). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Proyecto docente. Granada.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epsitemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE.
- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Granada: FORCE.
- Buendía, L. (1993). *Proyecto docente e investigador: Pedagogía Experimental*. Proyecto docente: Universidad de Granada.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: The Falmer Press.
- Calvo de Mora, J. (1996). *Programa de la asignatura: Evaluación de la formación permanente del profesorado*.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Cox, S. (1996). *Discussion of a pilot project to focus the thinking of BEd (primary) students*. En C. O'Halon (Ed.), *Developing through action research in educational settings*. London: The Falmer Press, 155-175.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- De Vicente, P.S. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: FORCE.
- De Vicente, P.S. (1993b). *La cooperación Universidad-Centro educativo en el desarrollo curricular*. En J.M. Coronel, M.R. Sánchez y C. Mayor (Eds.), *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID, 9-17.
- De Vicente, P.S. (1993c). *La colaboración Escuela-Universidad: las Escuelas de Desarrollo Profesional*. *Bordón*, 45 (2), 163-172.
- De Vicente Rodríguez, P. (1996). *Programa de la asignatura: Desarrollo profesional del docente*.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.
- 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.
- Estebanz, A. (1993). *Proyecto docente*. Sevilla.
- Facultad de Ciencias de la Educación (1995). *El practicum en la formación de maestros*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Facultad de Ciencias de la Educación (1995). *El practicum de la Licenciatura de pedagogía*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Fernández Pérez, M. (1992). *De los perfiles profesionales a los planes de estudio*. *Revista Complutense de Educación*, 3 (1/2), 13-28.
- Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Fernández Cruz, M. (1996). *Programa de la asignatura: Formación para la función docente*.
- Fernández Cruz, M. (1996a). *Programa de la asignatura: La reflexividad en la formación y desarrollo profesional*.
- Fernández Cruz, M. (1996b). *Programa de la asignatura: Desarrollo profesional del psicopedagogo*.
- Ferreres, V. (1993). *modelos de docencia universitaria: propuestas para el desarrollo profesional*. IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "La Universidad española y Europa". Universidad de Granada: ICE.

- Ferreres, V. (1992a). **Proyecto docente de acceso a cátedra**. Tarragona: Universidad de Barcelona.
- Ferreres, V. (1992b). Relaciones Universidad-Centros escolares. En L.M. Villar (Coord.), **Desarrollo profesional centrado en la escuela**. Granada: FORCE, 52-58
- Ferreres, V. (1992c). la cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. En **II Congreso Interuniversitario de organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo**. Sevilla: GID, 3-39.
- Ferreres, V., Bordás, I. y Montané, N. (1994). E-Spain. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), 65-72.
- Ferreres, V. (1994). El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente. **Seminario sobre "Formación y evaluación del profesorado universitario"**. Huelva: ICE de la Universidad de Huelva.
- FORCE (1995). **Perspectivas ocupacionales de los estudiantes de pedagogía**. Comunicación presentada a las "Jornadas sobre Formación Profesional Ocupacional: perspectivas de un futuro inmediato". Sevilla, 14 a 16 de Diciembre.
- Fullan, M. (1993). **Change forces. probing the depths of educational reform**. London: The Falmer Press.
- Gallego Arrufat, M.J. (1994). **El práctico reflexivo usuario de ordenadores**. Granada: FORCE.
- Gallego Arrufat, M.J. (1995). **Proyecto Docente**. Universidad de Granada.
- Gallego Arrufat, M<sup>a</sup> J. (1997). **Tecnología educativa en la acción**. Granada: FORCE (2<sup>a</sup> Edición).
- Gimeno, J. (1988). **El currículo: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.
- González, A.P. y Jiménez, B. (1990). Bases de las estrategias metódicas. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.) **Didáctica (Adaptación)**, Madrid: UNED, 169-220.
- Goodson, I. (1992). **School subjects and curriculum change: Studies in curriculum history**. Philadelphia: The Falmer Press.
- Goodson, I. (1994). **School subjects and the making of curriculum: Text and context**. Ponencia presentada en las IV Jornadas sobre la LOGSE, "La construcción de materiales curriculares y escolares". Granada, 2-4 de marzo.
- Grossman, P. (1990). **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teacher College Press.
- Guarro, A. (1989). **Diseño del currículum: Conceptualización e implicaciones**. En P. Hernández (Dir.), **Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente**. Madrid: Narcea, 23-41.
- Huber, G. (1991). **Análisis de datos cualitativos por ordenador**. Principios y manual del paquete de programas de AQUAD 3.0. Sevilla: Carlos Marcelo Editor.
- Jiménez, B., González, A.P. y Ferreres, V. (1989). **Modelos didácticos para la innovación educativa**. Barcelona: PPU.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). **Modelos de enseñanza**. Madrid: Anaya.

- Keney, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- Leinhardt, G., y Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- León, M.J. (1994). **El profesor tutor ante la integración**. Granada: FORCE.
- M.E.C. (1990). **L.O.G.S.E., Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo**. Madrid: Centro de Publicaciones.
- M.E.C. (1994). **Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de acción**. En Comunidad Escolar. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.
- Medina, A. (1990). Los objetivos. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.), **Didáctica - Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación**. Madrid: UNED.
- Medina, A. (1990a). Los contenidos. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.), **Didáctica - Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación**. Madrid: UNED.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). **Cualitative data analysis**. London: SAGE Publications.
- Mingorance, P., Mayor, C. y Marcelo, C. (1993). **Aprender a enseñar en la Universidad. Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla**. Sevilla: GID.
- Molina, E. (1997). **La cultura de la colaboración en el centro educativo**. Granada: FORCE.
- Montero, L. (1993). **El perfil del profesor universitario y su formación inicial (réplica)**. En **Evaluación y Desarrollo Profesional (III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria)**. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 215-227.
- Moral Santaella, C. (1993). 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, C. (1994). **Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura**. Granada: FORCE.
- Moral Santaella, C. (1996). **Programa de la asignatura: Asesoramiento didáctico en centros educativos**.
- 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 de profesores. *Bordón*, 48 (1), 73-87.
- Moral, C. y Fernández, M. (1995). **Manual de entrenamiento. El profesor como práctico reflexivo**. Granada: FORCE.
- Pugach, M.C. y Johnson, L.J. (1990). Developing reflecting practice through structures dialogue. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (Eds.), **Encouraging reflective practice in education: An examination of issues and programs**. New York: Teacher College Press, 186-207.

- Richert, A.E. (1990). Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (6), 509-527.
- Rodríguez Dieguez, J.L. (1980). *Didáctica general I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Rosales, C. (1988). *La didáctica: núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Roth, K.J. (1989). Subject matter knowledge for teaching science or how long does it take oxygen to get to the cells?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Sáenz, O. y Lorenzo, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J.J. (1973). The practica 2: Translation into curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.
- Shulman, L. (1992). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. Ponencia presentada al Simposio sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores. Santiago de Compostela.
- Smyth, W.J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2-9.
- Smyth, W.J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación*, 294, 275-300.
- Tabachnick, B.R. y Zeichner, K. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *Normas de evaluación de programas, proyectos y material educativo*. Mexico: Trillas (Nueva edición por Sanders, 1994).
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practice. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planes de Estudios (1995). *Nuevos planes de estudios en la Universidad de Granada. Curso 95-96*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L.M. (1992). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE.
- Villar, L.M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- Villar, L.M. y otros (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: GID y FORCE.
- Wildman, T.M. y Niles, J.A. (1987). Reflective teachers. Tensions between abstractions and realities". *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 25-31.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo, 15-40.
- Zabalza, M.A. (1993). Criterios didácticos para elaborar planes de estudio. En *II Jornadas de Didáctica Universitaria: Evaluación y Desarrollo Profesional*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 321-347.
- Zabalza, M.A. y Marcelo, C. (1993). Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica de los profesores de primaria y medias de la Universidad de Sevilla. Sevilla: GID.

## CAPÍTULO VII

### TEMARIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## **CAPITULO VII: TEMARIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

**1.- Índice**

**2.- Contenidos y Bibliografía de los temas**

## TEMARIO DE FORMACION DEL PROFESORADO

### Bloque Temático I: Fundamentación disciplinar y contextual

#### MÓDULO 1: FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Tema 1. La Didáctica: Marco para conceptualizar la formación del profesorado.

Tema 2. Papel del profesor en la construcción del currículum.

Tema 3. El profesor ante el problema complejo que supone la enseñanza.

Tema 4. La organización escolar: Elemento para la contextualización de la actuación del profesor.

#### MÓDULO 2: DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA HACIA LA CIENCIA PRÁCTICA PARA CONCEBIR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Tema 5. La formación del profesorado dentro de los márgenes de la desregulación de la educación.

Tema 6. El profesor como constructor de conocimiento.

Tema 7. Nuevas metáforas para aproximarse a la Formación del Profesorado.

### Bloque temático II: Desde el concepto de "formación" al concepto de "formación para una profesión".

#### MÓDULO 1: MARCO CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Tema 8. Concepto de formación del profesorado.

Tema 9. La reflexión como elemento básico para la conceptualización de la formación del profesorado.

Tema 10. Tradiciones en la formación del profesorado.

Tema 11. Principios de formación del profesorado.

#### MODULO 2: LA FUNCIÓN DOCENTE. REQUISITOS Y CONTEXTO.

Tema 12. La profesión de la enseñanza.

Tema 13. Conocimiento profesional.

Tema 14. Competencias profesionales.

Tema 15. Cultura de la profesión docente.

### Bloque Temático III: La formación inicial del profesor.

#### MÓDULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL.

- Tema 16. Planteamientos actuales de los programas de formación inicial de profesores.  
Tema 17. La evolución de la formación inicial del profesorado: El profesor como un práctico reflexivo.

#### MÓDULO 2: LOS CONTENIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

- Tema 18. El contenido de los cursos de formación inicial del profesorado.  
Tema 19. Construyendo un conocimiento profesional desde la formación inicial.

#### MÓDULO 3: EL PROCESO DE APRENDER A ENSEÑAR.

- Tema 20. Aprendizaje profesional.  
Tema 21. Estrategias para la formación inicial del profesor.  
Tema 22. La "investigación reflexiva". Estrategia para la unir la teoría con la práctica.

#### MÓDULO 4: ESTRUCTURA PARA APOYAR UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

- Tema 23. El papel de la Escuela.  
Tema 24. El papel de la Universidad.  
Tema 25. El practicum.

#### MÓDULO 5: LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

- Tema 26. Método y contenido de la evaluación de la formación inicial del profesorado.

### Bloque Temático IV: La fase de iniciación a la enseñanza.

#### MÓDULO 1: EL PERÍODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA.

- Tema 27. Características que distinguen a los profesores en la etapa de iniciación a la profesión de la enseñanza.  
Tema 28. Procesos de socialización del profesor principiante.  
Tema 29. Adquisición de conocimientos y habilidades para enseñar.

#### MÓDULO 2: ESTRUCTURA PARA FACILITAR EL PROCESO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA.

- Tema 30. Los programas de inducción para la formación de profesores principiantes.  
Tema 31. Profesores mentores.

### Bloque Temático V: El desarrollo profesional del profesor.

#### MÓDULO 1: CONCEPTO Y FACTORES DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR.

- Tema 32. Concepto de desarrollo profesional.  
Tema 33. Teorías sobre desarrollo profesional del profesor.  
Tema 34. Procesos de pensamiento en el ejercicio de la profesión de la enseñanza.

#### MÓDULO 2: MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL.

- Tema 35. Desarrollo profesional autónomo.  
Tema 36. Desarrollo profesional basado en la reflexión.  
Tema 37. Apoyo profesional mutuo ("coaching") y supervisión clínica.  
Tema 38. Desarrollo profesional a través de la innovación.  
Tema 39. Desarrollo profesional centrado en la escuela.  
Tema 40. Desarrollo profesional a través de cursos de formación.  
Tema 41. Desarrollo profesional a través de la investigación.

#### MÓDULO 3: CONTEXTO Y ESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.

- Tema 42. Comunidades facilitadoras del desarrollo profesional.  
Tema 43. Liderazgo para el desarrollo profesional.  
Tema 44. Asesoramiento a centros escolares.

#### MÓDULO 4: PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

- Tema 45. Planificación del desarrollo profesional.  
Tema 46. Seguimiento y evaluación del desarrollo profesional.

**Bloque Temático I: Fundamentación disciplinar y contextual**

**MÓDULO 1: FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

**1. LA DIDÁCTICA MARCO PARA CONCEPTUALIZAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

- Planteamientos básicos para conceptualizar la Formación del Profesorado dentro del campo de la Didáctica.
- La Didáctica como norma o como arte.
- Conexión entre el conocimiento didáctico y la realidad de la enseñanza.
- El discurso didáctico en relación con el análisis de las teorías implícitas de los profesores.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Benedito Antolí, V. (1987). *Introducción a la Didáctica*. Barcelona: Barcanova.
- Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Luis Vives.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y Currículo*. Madrid: Dykinson.
- De Vicente Rodríguez, P. (1993). *La formación de profesores y su enseñanza*. Granada: Adhara Ediciones y FORCE.
- Escudero Muñoz, J. M. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: CEAC.
- Ferrández, A. (1981). La didáctica: ciencia normativa. En, *Las ciencias de la educación a examen*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 65-83.
- Ferrández Arenaz, A. (1990). Didáctica General y Didácticas Especiales. *Educador*, 17, 9-36.
- Gage, N.L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gage, N. (1979). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College.
- García Hoz, V. (1981). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.



## Temario de Formación del Profesorado

Gimeno Sacristán, J. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y los profesores. *Revista de Educación*, 284, 245-271.

Jiménez, B., González, A. y Ferreres, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.

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.

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.

Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

McCutcheon, G. y Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice*, XXIX (3), 144-151.

Medina Rivilla, A. (1982). Elaboración de un modelo didáctico: Base para la realización eficiente de la tarea docente. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 75-103.

Medina Rivilla, A. (1991). La enseñanza. En A. Medina y M. L. Sevillano (Eds.), *Didáctica*. Madrid: UNED, 527-567.

Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2), 143-159.

Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 95-138.

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.

Porlán Ariza, R. (1990). Hacia una fundamentación epistemológica de la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 10, 7-22.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General: Objetivos y Evaluación*. Madrid: Cincel.

Sáenz, O. (Coord.) (1983). *Didáctica General*. Madrid: Anaya.

Salazar González, J. (1991). Concepciones epistemológicas en investigación curricular. *Investigación en la Escuela*, 13, 22-28.

Salinas Fernández, B. (1995). Límites del discurso didáctico actual. En *Congreso Internacional de Didáctica: "Volver a Pensar la Educación"*. Madrid: Morata, 45-60.

Scott, D. y Usher, R. (1996). *Understanding educational research*. London: Routledge.

Silberman, C. (1970). *Crisis in the classroom*. New York: Randon House.

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.

Titone, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.

Travers, R.M.W. (1973). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. En *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*, Madrid: Morata, 61-71.

Villar, L. M. (1990). Paradigmas de formación del profesorado. En A. Medina, y M.L. Sevillano (Coords.), *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED, 501-526.

Zabalza, M. (1987). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 4-5, 109-138.

Zabalza, M. (1990). La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II). En A. Medina y M.L. Sevillano (Eds.), *Didáctica (Adaptación)*. Madrid: UNED, 169-220.

**2. PAPEL DEL PROFESOR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM.**

- Distintas aproximaciones para delimitar el concepto "currículum".
- Componentes y concreciones curriculares.
- Papel del profesor como agente de desarrollo e innovación curricular.
- Estilo técnico, práctico y crítico para la puesta en marcha de la innovación curricular.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Angulo Rasco, J. F. (1989). Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum. *Investigación en la Escuela*, 8, 15-26.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imberón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Applebee, A.N. (1995). *Curriculum as conversation. Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago press.
- Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en los programas de formación del profesorado. En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil, 183-200.
- Ben-Peretz, M. (1989). Curriculum interpretations and the roles of teachers in the curriculum enterprise. En W. Tulasiewicz and A. Adams (Eds.), *Teachers' expectations and teaching reality*. London: Rotledge, 307-319.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter*. New York: SUNY Press.
- Bolívar Botía, A. (1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 131-151.
- Butt, R. (1995). Autobiographic praxis and self education: From alienation to authenticity - version one. *Journal of Curriculum Theorizing*, 11 (1), 7-48.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1992). Teachers as curriculum maker. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 363-401.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners*. Chicago: Teacher College Press.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (1992). Curriculum Studies and the Traditions of Inquiry: The Scientific Tradition. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New

York: Macmillan, 41-78.

Day, C. (1990). The Development of Teachers' Personal Practical Knowledge through School-based Curriculum Development Projects. En C. Day et al. (Ed.), *Insight into Teacher Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 213-239.

De la Torre, S. (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. *Educación*, 19, 7-18.

Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 486-515.

Egan, K. (1995). *Fantasia e imaginación: Su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.

Ferrández Arenaz, A. (1991). Bases y fundamentos del currículum. En A. Medina y M. L. Sevillano (Eds.), *Didáctica*. Madrid: UNED, 223-266.

Gairín Sallán, J. (1991). La macroestructura curricular. En A. Medina y M. L. Sevillano (Eds.), *Didáctica*. Madrid: UNED, 267-302.

Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P. (1996). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Praxis.

Gimeno Sacristán, J. (1988a). El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar. En C. Coll y otros (Eds.), *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: MEC y Popular, 33-56.

Gimeno Sacristán, J. (1988b). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Goodson, I.F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*. New York: Teachers College Press.

Goodson, I.F. y Hargreaves, A. (1996). *Teachers professional lives*. London: The Falmer Press.

Jackson, Ph. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MccMillan Publishing Company, 3-40.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Martin-Kniep, G. y Uhrmacher, B. (1992). Teachers as curriculum developers. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (3), 261-271.

Nias, J. et al. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*. London: Falmer Press.

Paris, C. (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. New York: Teacher's College Press.

Pérez Gómez, A. (1990). **Curriculum, profesorado e investigación-acción**. Valladolid: Ponencia presentada al Congreso Internacional de Investigación-Acción.

Sacristán Lucas, A. (1987). **Curriculum oculto y discurso ideológico**. Madrid: Servicio de Publicaciones de la OEI.

Sacristán Lucas, A. (1991). El curriculum oculto en los textos escolares: Una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 296, 245-259.

Sancho, J. (1990). **Los profesores y el curriculum**. Barcelona: ICE/Horsori.

Santos Guerra, M. A. (1988). Formación del profesorado y desarrollo del curriculum. En C. Coll (Ed.), **El marco curricular en una escuela renovada**. Madrid: MEC y Popular.

Sarup, M. (1990). El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación. *Revista de Educación*, 291, 193-224.

Snyder, J., Bolin, F. and Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En P. Jackson (Ed.), **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Macmillan, 402-435.

Stenhouse, L. (1984). **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata.

Stock, P. (1995). **The dialogic curriculum**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Torres, J. (1991). **El currículum oculto**. Madrid: Morata.

Trillo Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

Wood, G. (1990). Teachers as Curriculum Workers. En J. Sears and J. Marshall (Eds.), **Teaching and Thinking about Curriculum**. Chicago: Teacher College Press, 97-110.

Zabalza Beraza, M.A. (1995). **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: Narcea.

### 3. EL PROFESOR ANTE EL PROBLEMA COMPLEJO QUE SUPONE LA ENSEÑANZA.

- Concepto de enseñanza.
- Aproximación técnica-racional para el estudio de la enseñanza.
- Aproximación práctica para el estudio de la enseñanza
- Aproximación ética-social para explicar la enseñanza.
- Papel del profesor en la resolución del problema complejo que supone la enseñanza.

### BIBLIOGRAFÍA.

Brophy, J. (Ed) (1991). **Advances in Research on Teaching 2**. London: JAI Press.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca.

Cohen, D., McLaughlin, M. y Talbert, J. (1993). **Understanding Teaching**. San Francisco: Jossey Bass.

Contreras Domingo, J. (1990). **Enseñanza, Curriculum y Profesorado**. Madrid: Akal.

Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198.

Doyle, W. (1986). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación de profesorado. *Revista de Educación*, 277.

Escudero Muñoz, J. M. (1980). La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales. **La investigación pedagógica y la formación de profesores**, Madrid, SEP, 207-235.

Feiman, S. y Floden, R. (1986). The cultures of teaching. En M. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching, Third Edition**. New York: Macmillan, 505-526.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), **La investigación en la enseñanza I**. Madrid: Paidós/MEC, 150-180.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

Hayes-Roth, B. y Hayes-Roth, F. (1979). A cognitive model of planning. *Cognitive Science*, 3, 275-310.

Jacobs, J. E. y Paris, S. G. (1986). **Promoting comprehension monitoring with**

**metacognitive instuction.** San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Joyce, B. y Weil, M. (1985). **Modelos de enseñanza.** Madrid: Anaya.

Langer, J. A. y Applebee, A. N. (1987). Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. **Review of Research in Education**, 13, 171-194.

Laurson, P.F. (1994). Teacher thiking 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.

Martínez, J. B. (1990). **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.** Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Miller, G. A., Galanter, E. y Pribam, K. H. (1960). **Plans and the structure of bahavior.** New York: Holt, Rinehart y Winston.

Moral Santaella, C. (1993). 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. (1994). **Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura.** Granada: FORCE.

Palinscar, A. S. y Ransom, K. (1988). From the mystery spot to the thoughtful spot: The instruction of metacognitive strategies. **The Reading Teacher**, 41 (8), 784-789.

Paris, S. G., Wixson, K. K. y Palinscar, A. S. (1987). Instructional approacher to reading comprehension. **Review of Research in Education**, 13, 91-128.

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, 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.

Porter, A. y Brophy, J. (1988). Synthesis of Research on Good Teaching. **Educational Leadership**, 8 (45), 74-86.

Raphael, T. E. (1984). Teaching learners about sources of information for answering questions. **Journal of Reading**, 27, 303-311.

Rosenshine, B. y Stevens, R. (1989). Funciones docentes. En M.C. Wittrock (Ed.), **La investigación en la enseñanza. III.** Madrid: Paidos, MEC, 587-626.

Sacerdoty, E. D. (1977). **A structure for plans and behavior.** New York: Elsevier Computer Science Library.

Schank, R. C. y Avelson, R. P. (1987). **Guiones, planes, metas y entendimiento.** Barcelona: Paidos.

Schunk, D. H. (1986). **Self-Regulation through overt verbalization during cognitive skill learning.** San Francisco: Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association.

Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. **Review of Educational Research**, 51, 455-498.

Shuell, T. J. (1988). **Teaching and learning as problem solving.** New Orleans: Paper presented at the meeting of the A.E.R.A.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching, a contemporary perspective. En M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching, Third Edition.** New York: Macmillan, 3-36.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching, foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1-22.

Sprinthall, N.A. (1995). Cognitive developmental theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.** Cambridge: Pergamon, 101-106.

Vigotsky, L. (1978). **Mind and society: The development of higher psychological processes.** Cambridge: Harvard University Press.

Villar, L. M. y Marcelo, C. (1985). Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variables: contextualización del rendimiento académico. **Bordón**, 257, 255-272.

Winne, P.H. (1995). Information processing theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.** Cambridge: Pergamon, 107-112.

Yinger, R. J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L. M. Villar Angulo (Ed.), **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.** Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

#### 4. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: ELEMENTO PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR.

- Concepto de escuela y de mejora escolar.
- Las escuelas eficaces.
- La escuela como unidad básica de cambio.
- El papel del profesor dentro de los procesos de cambio y mejora de la escuela.

#### BIBLIOGRAFÍA.

Atkin, J., Patrick, C. y Kennedy, D. (1989). *Inside schools. A Collaborative view*. London: Falmer Press.

Austin, G. y Reynolds, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: An international survey. *School Organisation*, 10 (2-3), 167-178.

Baez, de la Fe, B. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, 407-426.

Ball, S.J. (1990). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Bennett, N. et al. (1992). *Managing change in education*. London: Open University.

Coleman, P. y Collinge, J. (1991). In the web: internal and external influences affecting school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (4), 262-285.

Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

Escudero, J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración*. Barcelona: Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Departamento de Didáctica y O. Escolar, 189-121.

Escudero Muñoz, J.M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J.M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 19-70

Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Madrid: Paidós.

Fullan, M.G. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 5, 9-21.

Fullan, M.G. (1996). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Gairín Sallán, J. (1989). La estructura organizativa en los centros educativos. En Q. Martín-Moreno (Coord.), *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, 133-168.

Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P. (1996). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa. Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

González González, M.T. (1992). Centros escolares y cambio educativo. En J.M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 71-95

González González, M.T. (1993). La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo y O. Sáenz (Dtores.), *Organización escolar*. Alcoy: Marfil.

Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organisation*, 10 (2-3), 179-194.

Lieberman, A. (1992). *The Changing Contexts of Teaching*. Chicago: Teacher College Press.

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, 1-18.

Lorenzo Delgado, M. (1994). *La organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Lotto, L. (1990). Thinking and theorizing about organizations and educational administration. En *Advances in Educational Administration*. Vo. 1, Part A: Perspectives on Educational Reform. Greenwich: JAI Press, 27-71.

Louis, K. y Miles, M. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. Chicago: Teacher College Press.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1989). El Centro Educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo. En Q. Martín-Moreno Cerrillo (Coord.), *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, 23-61.

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.

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.

Reynolds, D. y Cuttance, P. (1992). *School effectiveness. Evaluation, Improvement and Development*. London: Cassell.

Santos Guerra, M.A. (1992). Cultura y poder en la organización escolar. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, 159-189.

Saxl, E.R., Miles, M.B. y Lieberman, A. (1988). *Assisting change in education. A training*

program for school improvement facilitator. Alexandria: ASCD.

Siskin, L.S. (1994). Is the school the unit of change?. Internal and external contexts of restructuring. En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teachers College Press, 121-141.

**Bloque Temático I: Fundamentación disciplinar y contextual**

**MÓDULO 2: DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA HACIA LA CIENCIA PRÁCTICA PARA CONCEBIR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

**5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DENTRO DE LOS MÁRGENES DE LA DESREGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN.**

- Planteamientos postmodernos para la comprensión del mundo educativo.
- En qué reside el fenómeno desregulador.
- Desregulación técnica y desregulación institucional.
- Desregulación de la función docente.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Agne, K.J., Greenwood, G.E. y Miller, L.D. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *The Journal of Research and Development in Education*, 27 (83), 141-152.

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.

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.

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.

Blanco, N. (1996). Dilemas del presente, retos para el futuro. (prólogo a la edición española). En A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 11-17.

Bolívar, A. (1995). La doble cara de la descentralización y la autonomía. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-8.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.

Bolívar, A. (1996a). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de ella

reestructuración y de la descentralización. En M.A. Pereyra, J.G. Minguez, 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. y Escudero, J.M. (1994). Inovacao e formacao centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En A. Amiguiño y R. Canario (Coord.), **Escolas e mundanca: O papel dos centros de formacao**. Lisboa: Educa, 97-115.

Bryant, I. (1996). Action research and reflexive 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.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.

Contreras, J. (1997). **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata.

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-Handmmond, L. y Snyder, J. (1992). Framing accountability: creating learner-centered schools. En A. Lieberman y K.J. Rehage (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.

De Vicente, P.S. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional. En **Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida**. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía, Tomo II, 537-574.

De Vicente, P. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Mensajero: Bilbao, 53-87.

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.

Elmore, R.E. (1995). Teaching, learning, and school organization: principles of practice and the regularities of schooling. **Educational Administration Quarterly**, 31 (3), 355-374.

Forquín, J.C. (1992). La justificación del curriculum y la cuestión del relativismo. **Revista de Educación**, 297, 201-226.

Fullan, M.G. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. **Revista de Innovación e Investigación educativa**, 5, 9-21.

Fullan, M.G. (1996). **The new meaning of educational change**. London: Cassell.

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.

Goldsberry, L, Holt, A., Johnson, K., MacDonald, G., Polinki, R. y potter, L. (1995). The evolution of a restructuring school. En A. Lieberman y S. Sarason (Eds.), **The work of restructuring schools**. New York: Teacher College Press, 136-157.

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.

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, collegages, and contexts**. New York: Teachers College press.11-51.

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.

Lichtesstein, M., McLughlin, W. y Knudsen, J. (1992). Teacher empowerment an 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.

Lieberman, A. y Sarason, S. (1995). **The work of restructuring schools**. New York: Teacher College Press.

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.

Little, J.W. (1993). Professional community in comprehensive high schools. En J.W. Little y McLaughling, M.W. (Eds.), **Teachers' work. Individulas, colleagues, and contexts**. New York: Teachers College Press, 137-164

Louis, K.S. (1992). Reestructuring 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.

LLavador, B. (1995). Desregulación escolar, organización y curriculum. En **Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)**. Madrid: Morata, 152-171.

McDonald, J. (1992). **Teaching making sense of an uncertain craft**. Nueva York: Teacher College Press.

Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. **Bordón**, 47 (2),

143-159.

Moral Santaella, C. (1997). Delimitación conceptual de la reflexión para la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 7, 55-68.

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

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.

Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en la escuela. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe, 385-393.

Smyele, D. y Tuerner, U. (1995). Restructuring schools in Hammond, Indiana. En A. Lieberman y S. Sarason (Eds.), *The work of restructuring schools*. New York: Teacher College Press, 87-111.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alanda-Anaya.

Winovskis, M.A. (1996). An analysis of the concept and uses of systemic educational change. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 53-85.

Zeichner, K. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and democratization of schools. *Teachers College Record*, 92 (3), 363-379.

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.

Zimpher, N.L. (1996). More commentary on teacher education reform. *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 683-689.

## 6. EL PROFESOR COMO CONSTRUCTOR DE CONOCIMIENTO.

- El conocimiento educativo y el conocimiento del profesor.
- Paradigmas positivistas, interpretativos y críticos para fundamentar el conocimiento educativo.
- Conocimiento del profesor: práctico, personal y conectado con la realidad.
- El profesor como constructor de una base de conocimiento profesional.

## BIBLIOGRAFÍA.

Alarcão, I. y Moreira, A. (1993). Technical rationality and learning by reflecting on action in teacher education: dichotomy or complement?. *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), 31-40.

Alexander, P.A., Schallert, D.L y Hare, V.C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Apple, M. (1993). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.

Baxter Magolda, M.B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.

Bolívar, A. (1995a). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE.

Burns, R.B. (1995). Paradigms of research on teaching. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 91-96.

Carlgrén, 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.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil, 39-62.

Clandinin, J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: Falmer Press.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.



Day, C. , Pope, M. y Denicolo, P. (1990). **Insight into Teachers' Thinking and Practice**. London: Falmer Press.

Elbaz, F. (1983). **Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge**. London: Croom Helm.

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.

Escudero, J.M. (1992). Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento 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.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. **Infancia y Aprendizaje**, 42, 37-63.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). **Comprender la enseñanza**. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós.

Hameyer, U. (1989). Transferability of scholl 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.

Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The developoment of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, 67 (1), 88-140.

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.

Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. **Teaching and Teacher Education**, 8 (2), 123-136.

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.

Marcelo García, C. (1987). **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC.

Marland, P.W. (1995). Implicit theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 131-136.

Marrero Acosta, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Estebaranz, A. y Sánchez, M.V. (Eds.), **Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional I. Conocimiento y Teorías Implícitas**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 9-22.

Montero Mesa, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica. **Innovación Educativa**, 7, 69-77.

Munby, H. y Russell, T. (1993). Reflective teacher education: Technique or epistemology?. **Teaching and Teacher Education**, 9 (4), 431-438.

Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 128-148.

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.

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.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, 57 (1), 1-22.

Sprinthall, N.A. (1995). Cognitive developmental theories of teaching. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 101-106.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista de Educación**, 277, 43-53.

Villar, L. M. (1988). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil.

Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom mangement. An exploratory study of prospective teachers. **Teaching an Teacher Education**, 8 (1), 1-14.

Yinger, R. J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L. M. Villar Angulo (Ed.), **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1996). **Reflective teaching**. New Jersey: LEA.

## 7. NUEVAS METÁFORAS PARA APROXIMARSE A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- El profesor reflexivo.
- El profesor investigador.
- El profesor colaborador.
- El profesor como agente de cambio (innovador).

### BIBLIOGRAFÍA.

- Angulo, J. F. (1990). Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 11, 39-49.
- Baird, J. (1992). Collaborative Reflection, Systematic Enquiry, Better Teaching. En T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching*. London: Falmer Press, 33-48.
- Barnes, D. (1992). The Significance of Teachers' Frames for Teaching. En T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching*. London: Falmer Press, 9-32.
- 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.
- Black, K.E. (1993). Restorying ourselves through working together. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard (Eds.), *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 146-153.
- Calderhead, J. (1992). Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 9-16.
- Carlgren, I. (1991). *Teachers' professional knowledge and their professional aspirations*. Paper presented at American Educational Research Association.
- 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, 141-165.
- Clandinin, D.J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (1993). Finding new ways to work together: Living in the middle ground. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan, y B. Kennard, (Eds.), *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 210-218.
- Clift, R. T. , Houston, W. R. y Pugach, M. L. (1990). *Encouraging reflective practice in education*. Chicago: Teacher College Press.
- Cole, A. L. (1989). Researcher and Teacher: partners in theory building. *Journal of Education for Teaching* 3 (15), 225-238.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19 (1), 3-13.
- Davies, A., Kennard, B. y Hogan, P. (1993). A moment of improvisation: Constructing assignments collaboratively. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan, y B. Kennard, (Eds.), *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 187-193.
- De Vicente, P.S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Cord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, 53-87.
- 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.
- Escudero Muñoz, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Ferreres, V. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. PPU. Barcelona.
- Fierro, A. (1994). Diseño y desafíos de la reforma educativa española. *Revista de Educación*, 305, 13-36.
- Fullan, M.G. (1996). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- 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, 12-19.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata: Madrid.
- Hogan, P. y Clandinin, D.J. (1993). Living story of received knowing: Constructing a story of connected knowing. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan, y B. Kennard, (Eds.), *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 193-203.
- Hopkins, D. (1987). Investigación del profesor, retorno a lo básico. *Revista de Innovación Educativa*, 3, julio, 41-50.
- 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, collegages, and contexts*. New York: Teachers College press.11-51.
- Kincheloe, J. (1991). *Teacher as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer Press.
- Kremer Hayon, L. (1990). Reflection and Professional Knowledge. En C. Day et al. (Eds.), *Insight into Teacher Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 57-70.
- Kron, F.W. (1996). European concepts in teacher education. *Teaching and teacher education*, 12 (2), 223-227.

Marcelo García, C. (1988). **Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Univ.

Marcelo García, C. (1990). **La reflexión como componente de la formación del profesorado. ¿Un nuevo "slogan"?**. Braga, Portugal: Comunicación presentada al Congreso Nacional de Educação Infantil e Básica.

Marcelo García, C. (1991). Investigación y desarrollo profesional de los profesores. En I. Aguaded (Dir.), **Descubrir nuestras aulas**. Huelva: ICE de la Universidad, 25-35.

Mesquita, P.R. y Drake, J.C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. **Teaching and Teacher Education**, 10 (3), 291-302.

Molina, E. (1995). **La cultura de colaboración en el centro educativo**. Granada: FORCE.

Natriello, G. y Zumwalt, K.K. (1992). Challenges to an alternate route for teacher education. En A. Lieberman y K.J. Rehg (Eds.), **The changing contexts of teaching**. Chicago: University of Chicago Press, 59-79

Pérez Gómez, A. (1990). **Curriculum, profesorado e investigación-acción**. Valladolid: Ponencia presentada al Congreso Internacional de Investigación-Acción.

Pietig, J. (1997). Foundations and teacher education: Do we need a new metaphor?. **Journal of Teacher Education**, 48 (3), 177-185.

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.

Rudduck, J. (1985). Teacher research and research-based teacher education. **Journal of Education for Teaching**, 11 (3), 281-289.

Salomon, G. (1995). **Distributed cognitions**. Cambridge: Cambridge University Press.

Sparks-Langer, G. and Colton, B. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. **Educational Leadership**, 6 (48), 37-44.

Villar, L.M. (Cord.) (1995). **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao: Mensajero.

Williams, D. (1992). **Preparing Teachers as Naturalistic Inquirers**. Paper presented at American Educational Research Association.

Zimpher, N.L. (1996). More commentary on teacher education reform. **Teaching and Teacher Education**, 12 (6), 683-689.

**Bloque temático II: Desde el concepto de "formación" al concepto de "formación para una profesión".**

## MÓDULO 1: MARCO CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

### 8. CONCEPTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- Concepto de formación del profesorado.
- Desde el concepto de formación tradicional al concepto de formación para la profesión de la enseñanza.
- Formación para el cambio.
- Formación para la emancipación.

### BIBLIOGRAFÍA

Anderson, I.W. (1995). The nature and characteristics of teachers. En L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 3-5.

Angulo Rasco, F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar?. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 36-39.

Barber, M. (1995). Reconstructing the teaching profession. **Journal of Education for Teaching**, 21 (1), 75-85.

Benedito (1997). **Anteproyecto de creación de un título propio de la universidad de Barcelona**. Ponencia presentada al II Congreso de Pensamiento del Profesor. Granada, 9-12 de abril.

Berliner, D.C. (1987). Knowledge is power. En D. Berliner y B. Rosenshine (Eds.), **Talks to teachers**. Toronto: Random House, 3-33.

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

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.

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, D.J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (1993). **Learning to teach. Teaching to learn.** New York: Teachers College Press.

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, 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, J. (1997). **La autonomía del profesor.** Madrid: Morata.

Copeland, W.D. et al. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. **Teaching and Teacher Education, 9** (4) 347-359.

Cryns, Th. y Johnston, M. (1993). A collaborative case study of teacher change: from a personal to a professional perspective. **Teaching and Teacher Education, 9** (2), 147-158.

Chorao, M.F. (1993). 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.

Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. **British Educational research Journal, 19** (1), 83-93.

Day, C. y Pennington, A. (1993). Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. **JET, International Analyses of Teacher Education, 251-260**

De Vicente, P. (1993). **La formación de profesores y su enseñanza.** Granada: Adhara Ediciones y 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.

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.

Eraut, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence.** London: The Falmer Press.

Fullan, M.G. (1996). **The new meaning of educational change.** London: Cassel (primera publicación 1991).

Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). **La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española.** Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). El profesorado de la Reforma. **Cuadernos de Pedagogía, 220**, 95-99.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993a). **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata.

Grossman, P. (1990). **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education.** New York: Teacher's College Press.

Hargreaves, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata.

Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.), **Teachers' work. Individuales, collegages, and contexts.** New York: Teachers College press. 11-51.

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: The Falmer Press, 57-71.

Little, J.W. (1992). Opening the black box of professional community. En A. Lieberman y K.J. Rehg (Eds.), **The changing contexts of teaching.** Chicago: University of Chicago Press, 157-178.

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.

Moral Santaella, C. (1997). **Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor.** Granada: FORCE.

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.

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.

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.

Schön, D. (1983). **The Reflective Practitioner.** New York: Basic Books.

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.

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.

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.

### 9. LA REFLEXIÓN COMO ELEMENTO BÁSICO PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- Delimitación conceptual del concepto reflexión.
- Acción rutinaria frente a acción reflexiva.
- Reflexión "sobre la acción" y reflexión "en la acción".
- La reflexión como actividad colectiva.
- La reflexión como actividad contextual.

### BIBLIOGRAFÍA.

Black, K.E. (1993). Restorying ourselves through working together. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard (Eds.), **Learning to teach. Teaching to learn**. New York: Teachers College Press, 146-152.

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.

Bullough, R.V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 15-21.

Bumard, S. y Yaxley, H. (1996). The never-ending story: reflection and development. En C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 119-139.

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.

Clift, R.T, Houston, W.R. y Pugach, M.C. (1990). **Encouraging reflective practice in education**. New York: Teacher 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.

Cruikshank, D.R. y Applegate, J.H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. **Educational Leadership**, 38 (7), 553-554.

Chorao, M.F. (1993). 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.

Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. **British Educational research Journal**, 19 (1), 83-93.

De Vicente, P.S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M.

- Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao : Mensajero, 53-89.
- 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, 105-117.
- Delamont, S. (1995). Teachers as artists. En, L. W. Anderson (Ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamon, 6-9.
- Dewey, J. (1933). **How we think**. Chicago: Henry Regnery.
- Elliot, J. (1993). **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press.
- 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.
- 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.
- Handal, G. y Lauvas, P. (1987). **Promoting reflective teaching**. Milton Kynes, UK: Open University Press.
- Herderson, J. (1989). Positioned reflective practice: A curriculum discussion. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 10-14.
- Hogan, P., Clandinin, D.J., Davies, A. y Kennard, B. (1993). Teacher education as an improvisatory art. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard, (Eds.), **Learning to teach. Teaching to learn**. New York: Teachers College Press, 203-210.
- Hoover, L.A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. **Teaching and Teacher Education**, 10 (1), 83-93.
- Kellet, C. (1994). Toward more school-based initial teacher education. En B. Field y T. Field (Eds.), **Teachers as mentors: A practical guide**. London: The Falmer Press, 96-119.
- Korthagen, F. A. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. **Teaching and Teacher Education**, 8 (3), 265-274.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. **Teaching and Teacher Education**, 9 (3), 317-326.
- Lieberman, A. y McLaughling, M. (1996). Networks for educational change: Powerful and problematic. En M. McLaughling y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 63-73.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. **Journal of Education for Teaching**, 16 (3), 235-254.
- Moral, C. (1991). Modelo cognitivo de clases prácticas para la formación del profesorado. **Enseñanza**, 9, 123-131.
- Moral, C. (1993). Modelo de resolución de problemas aplicado al estudio de los procesos de pensamiento del profesor. **Revista de Ciencias de la Educación**.
- Nickerson, C., Perkins, P. y Smith, H. (1990). **Aprender a pensar**. Madrid: Paidós.
- 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.
- Reid, I., Constable, H. y Griffiths, R. (1994). **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- 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. (1989). First steps in developing a reflective approach. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 22-30.
- Schön, D.A. (1983). **The reflective practitioner. How professionals think in action**. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Smyth, W. J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 2-9.
- Solomon, J. (1987). New thoughts on teacher education. **Oxford Review of Education**, 13 (3), 267-174.
- Tabachnick, B.R. y Zeichner, K. (1991). **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London: The Falmer Press.
- 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**. New York: 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 os case studies. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), **Conceptualizing reflection in teacher development**. London: The Falmer Press.

Villar, L. M. (1992). **El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración**. Granada: GID y FORCE.

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, 21-53.

Villar, L.M. (1995b). Teoría fundamentada de una enseñanza reflexiva. En L.M. Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao : Mensajero, 119-148.

Wellington, B. (1996). Orientations to reflexive practice. **Educational Research**, 38 (3), 307-316.

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, 13-27.

Zeichner, K. M. y Liston, D. (1996). **Reflective teaching. An introduction**. New Jersey: LEA.

Zeichner, K.M. y Tabachnick, B.R. (1991). Reflection on reflective teaching. En B.R. Tabachnick y K.M. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London: Falmer Press, 1-22.

## 10. ORIENTACIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- Orientación académica y técnica en la formación del profesorado.
- Orientación práctica en la formación del profesorado.
- Orientación personalista en la formación del profesorado.
- Orientación de crítica-social en la formación del profesorado.

## BIBLIOGRAFÍA.

Abraham, A. (1987). **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa.

Allen, D. y Ryan, K. (1976). **Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento de los profesores**. Buenos Aires: "El Ateneo".

Angulo Rasco, F. (1989). La estructura y los intereses de la tecnología. Un análisis crítico. **Revista de Educación**, 289, 175-214.

Ball, D. y Williamson McDiarmid, G. (1989). The subject matter preparation of teachers. In press in W. R. Houston (Ed.), **Handbook for research on teacher education**. New York: McMillan.

Berliner, D. C. (1988). Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de Formación del Profesorado. En P. Vicente, O. Sáenz y M. Lorenzo (Eds.), **La Formación del profesorado**. Granada: S. P. de la Universidad de Granada, 25-54.

Breuse, E. (1986). Formación de los docentes centrada en la persona. En A. Abraham (Ed.), **El enseñante estambién una persona**. Barcelona: Gedisa, 180-190.

Britzman, D. (1991). **Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach**. New York: SUNY Press.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca.

Cebrián de la Serna, M. y otros (1990). Formar a profesores reflexivos: Análisis teórico y propuesta práctica. En G. I. E. **Cambio educativo y desarrollo profesional**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 86-96.

Clift, R. T. , Houston, W. R. and Pugach, M. L. (1990). **Encouraging reflective practice in education**. Chicago: Teacher College Press.

Cornford, I. (1991). Microteaching skill generalization and transfer: Training preservice teachers in introductory lessons skills. **Teaching and Teacher Education**, 1 (7), 25-56.

Escudero, T. y Fernández, E. (1976). Enfoques conductistas y humanistas en la formación práctica del profesorado. **Educadores**, 90, 641-656.

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.

Ferrández, A. (1980). Estudios analíticos-experimentales basados en la microenseñanza. En **Investigación pedagógica y la formación de profesores**. Madrid: SEP, 187-206.

Gess-Newsome, J. and Lederman, N. G. (1990). The Preservice Microteaching Course and Science Teachers' Instructional Decisions: A Qualitative Analysis. **Journal of Research in Science Teaching** 8 (27), 717-726.

Grimmett, P. and Erickson, G. (1988). **Reflection in Teacher Education**. New York: Teacher College Press.

Liston, D. and Zeichner, K. (1988). **Critical Pedagogy and Teacher Education**. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.

Mackinnon, A. and Erickson, G. (1992). The Roles of Reflective Practice and Foundational Disciplines in Teacher Education. En T. Russell and H. Munby (Eds.), **Teachers and Teaching**. London: Falmer Press, 192-210.

McNamara, D. (1991). Subject Knowledge and its Application: problems and possibilities for teacher educators. **Journal of Education for Teaching** 2 (17), 113-128.

Medley, D. (1984). Teacher competency testing and teacher education. En L. Katz y J. Rath (Eds.), **Advances in Teacher Education**, 1. Norwood: Ablex, 51-94.

Pérez, G. (1981). La formación del profesorado desde una perspectiva humanística. En **El profesor. Formación y perfeccionamiento**. Madrid: Escuela Española.

Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez, **Comprender la enseñanza**. Madrid: Morata, 398-429.

Peters, J. (1987). La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor. **Revista de Educación**, 282, 191-202.

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.

Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. En R. T. Clift et al. (Eds.), **Encouraging reflective practice in education**. Chicago: Teacher College Press, 3-19.

Richert, A. (1988). **Teaching teachers to reflect: A consideration of program structure**. Paper presented at American Educational Research Association.

Rogers, V. (1985). Ways of knowing, their meaning for teacher education. En E. Eisner (Ed.), **Learning and Teaching the Ways of Knowing**. Chicago: NSSE, 250-264.

Roy, M. (1986). Formados en la estabilidad para vivir en la inestabilidad. En A. Abraham

(Ed.), **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 68-75.

Rudduck, J. (1992). Practitioner Research and Programs of Initial Teacher Education. En T. Russell and H. Munby (Eds.), **Teachers and Teaching**. London: Falmer Press, 156-170.

Russell, T. (1984). Developing teachers' analytical skills. En H. Munby et al. (Eds.), **Seeing curriculum in a new light**. New York: University of America Press, 44-62.

Schön, D. (1992). **Teaching and Learning as a reflective conversation**. Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Didáctica General y Didácticas Especiales.

Schön, D. (1991). **The Reflective Turn**. Chicago: Teacher College Press.

Smyth, J. (1990). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 2 (40), 2-9.

Tabachnick, R. y Zeichner, K. (Eds.) (1991). **Issues and Practices in Inquiry Oriented teacher education**. London: Falmer Press.

Valli, L. (1991). **Reflective Teacher Education Programs: An analysis of case studies**. Bath: Paper presented at the Conference for the Conceptualising Reflection in Teacher Development.

Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. **Journal of Curriculum Studies**, 6, (23), 507-536.

Villar Angulo, L. M. (1986). **Microenseñanza**. Valencia: Promolibro

Villar Angulo, L. M. (1986a). **Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Villar Angulo, L. M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E. G. B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En A. Villa (Ed.), **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 149-175.

Villar, L. M. (1990). Paradigmas de formación del profesorado. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.) **Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación**. Madrid: UNED, 501-526.

Woods, P. (1990). **Teacher skills and strategies**. London: Falmer Press.

Zeichner, K. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En A. Estebaranz y Sánchez (Eds.), **Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional I. Conocimiento y Teorías Implícitas**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 309-326.

Zeichner, K. y Tabachnick, R. (1991). Reflection on Reflective Teaching. En R. Tabachnick and K. Zeichner (Eds.), **Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education**. London: Falmer Press, 1-21.

Zeichner, K. y Teitelbaum, K. (1982). Personalized inquiry-oriented Teacher Education.



## 11. PRINCIPIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Principio de integración de teoría-práctica.
- Principio de dominio de los fundamentos básicos de la investigación.
- Principio de búsqueda de un significado personal.
- Principio de promoción de un pensamiento crítico.

### BIBLIOGRAFÍA.

Adler, S.A. (1993). Teacher education: Research as reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 9 (2), 159-167.

Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1995). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.

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.

Ashton, P. (1991). A Teacher Education Paradigm to Empower Teachers and Students. En L. Katz and J. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education*. Norwood: Ablex, 82-104.

Aspland, R. y Brown, G. (1993). Keeping teaching professional. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally*. New York: Routledge, 1-5.

Barnes, H.L. (1987). The conceptual basis for thematic teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 13-18.

Barrón Ruiz, A. (1989). Presupuestos para un programa racional de formación del enseñante. *Bordón*, 41,(4), 681-690.

Barroso Jerez, M. Clara (1987). Importancia de la teoría de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores. *Revista de Educación*, 282, 87-102.

Beyer, L. and Zeichner, K. (1990). La educación del profesorado en el contexto cultural: Más allá de la reproducción. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.

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.

Cadenheah, K. (1987). ¿Es posible un cambio sustantivo en la formación de profesores?. En L. Montero (Ed.), *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.

- Fayol, M. (1987). Formar a los maestros: proposiciones para una estrategia. En L. Montero (Ed.), *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago: Tórculo, 95-117.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-84.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- 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.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.
- Keney, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- 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.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- 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.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Mollenhauer, K. (1990). ¿Es inevitable corregir el concepto de formación general?. *Revista de Educación*, 291, 129-148.
- Moral Santaella (1997). Delimitación conceptual de la reflexión para la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 7, 55-68.
- Nickerson, C., Perkins, P. y Smith, H. (1990). *Aprender a pensar*. Madrid: Paidós.
- 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. (1989). First steps in developing a reflective approach to teaching. *Journal of*

- Teacher Education*, 40 (2), 22-30.
- 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., 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.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), March-April, 2-9.
- 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.
- Valli, L. (1989). Collaboration for transfer of learning: preparing preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 16 (1), 85-95.
- 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.
- Villar Angulo, L. M. (1982). Conceptos y métodos en formación del profesorado. *Studia Paedagógica*, 10, 3-24.
- Villar Angulo, L. M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- Wildman, T.M. y Niles, J.A. (1987). Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 4, 25-32.
- 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.
- 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.

**Bloque temático II: Desde el concepto de "formación" al concepto de "formación para una profesión".**

## MODULO 2: LA FUNCIÓN DOCENTE. REQUISITOS Y CONTEXTO.

### 12. LA PROFESIÓN DE LA ENSEÑANZA

- Profesión y profesionalización del docente.
- Necesidad de una reconstrucción de la profesión de la enseñanza.
- Limitaciones para conseguir esta reconstrucción de la profesión docente.
- El nuevo profesionalismo: la síntesis del desarrollo profesional e institucional.

### BIBLIOGRAFÍA.

- Aspland, R. y Brown, G. (1993). Keeping teaching professional. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally*. London: Routledge, 6-23.
- Barber, M. (1995). Reconstructing the teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 21 (1), 75-85.
- Berg, G. (1989). Educational reform and teacher professionalism. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1), 53-60
- Beyer, L. et al. (1989). *Preparing teachers as professionals. The Role of Educational Studies and Other Liberal Disciplines*. Chicago: Teacher Colle Press.
- Bridges, D. y Kerry, T. (1993). *Developing teachers professionally*. London: Routledge.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer Press.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesor*. Madrid: Morata.
- Cook, T. (1993). Supporting the professionals who support professional development in schools. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally*. London: Routledge, 131-150.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and Professionalism. En A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teacher College Press, 55-77.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher Professionalism: Why and How. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures*. London: Falmer Press, 25-50

Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia, 119-147.

Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

Fernández Pérez, M. (1992). Los profesores como profesionales. Formación, innovación e investigación. En I. Aguaded (Ed.). *El autoperfeccionamiento de los profesores*. Huelva: ICE, 21-34

Firestone, W. y Bader, B. (1991). Professionalism or Burocracy? Redesigning Teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, (1), 67-86.

García Carrasco, J. (1988). La profesión de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 111-123.

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. (1990). *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona: Ponencia presentada a las Jornadas sobre "Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE".

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). El profesorado de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 95-99.

Ginsburg, M. (1990). Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: El caso de los futuros profesores. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia, 80-118.

Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*. 10 (4), 423-438.

Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1900s. *Journal of education for teaching*, 21 (3), 317-332.

Holmes Group Standards Development (1985). *Goals for educating teachers as professional: An interin report*. Wisconsin: Draft presented at Wingspread.

Holly, M. y Wally, C. (1989). Teachers as professional. En M. Holly and C. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: Falmer Press, 285-308.

Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 11-15.

- Johannesson, I. (1993). Professionalization of progress and expertise among teacher educators in Iceland: A bourdieuean interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 9 (3), 269-281.
- King, M.B. (1994). Locking ourselves in: National standards for the teaching profession. *Teaching and teacher Education*, 10 (1), 95-108.
- Kron, F. (1989). The nature and limitations of teachers' professional autonomy. En W. Tulasiewicz and A. Adams (Eds.), *Teachers' expectations and teaching reality*. London: Routledge, 261-281.
- Lichtenstein, G. , McLaughlin, M. and Knudsen, J. (1992). Teacher Empowerment and Professional Knowledge. En A. Lieberman (Ed.), *Changing the Context of Schools*. Chicago: NSSE, 37-58.
- 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.
- Martín Rodríguez, E. (1988). Profesión docente y autoevaluación institucional. *Revista de Educación*, 285, enero-abril, 33-43.
- Martínez, J. (1991). Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarianización. *Investigación en la Escuela* 13, 9-21.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Pereyra, M.A. (1988). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 12-16.
- 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.
- 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.
- Soder, R. (1991). The Ethnics of the Rhetoric of Teacher Professionalization. *Teaching & Teacher Education*, 7, 3.
- Sykes, G. (1989). Teaching and Professionalism: A Cautionary Perspective. En L. Weis et al. (Eds.), *Crisis in Teaching*. New York: SUNY Press, 253-274.
- Talbert, J. y McLaughlin, M. (1992). *Teachers' Professionalism as Negotiated Order*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Touriñan, J. M. (1987). *Estatuto del profesorado*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñan, J. M. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la

función pedagógica. *Revista de Ciencias De la Educación*, 141, 9-24.

Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, XIV, (1), 18-25.

Wright, D. (1993). Can 'professional development' de-professionalise the teaching profession?. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally*. London: Routledge, 123-131.

Zeichner, K. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teacher College Record*, 92 (3), 363-377.

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.

**13. CONOCIMIENTO PROFESIONAL**

- Delimitación de una base de conocimiento profesional.
- Conocimiento declarativo y procedimental.
- Conocimiento práctico.
- Conocimiento de la materia.
- Conocimiento didáctico del contenido.
- Otros tipos de conocimiento.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Argyris, C. (1993). **Knowledge for action**. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Barnes, H. (1991). Reconceptualizing the knowledge base for teacher education. En M. Pugach, H. Barnes, y L. Beckum (Eds.), **Changin the practice of teacher education. The role of the knowledge base**. Washington: AACTE Publications, 3-23.
- Berliner, D.C. (1987). Knowledge is power. En Berliner y B. Rosenshine (Eds.), **Talks to teachers**. Toronto: Random House, 3-33.
- 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.
- Calderhead, J. (1987). **Knowledge structures in learning to teach**. DRAFT- comments, Lancaster.
- Carlgrén, I. (1991). **Teachers' professional knowledge and their professional aspirations**. Paper presented at American Educational Research Association.
- 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.
- Carlson, R. E. (1990). Assessing Teachers' Pedagogical Content Knowledge: Item Development Issues. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 2 (4), 157-164.
- Carpenter, T. , Fenneman, E. , Peterson, P. L. y Carey, D. A. (1987). **Teachers'pedagogical content knowledge in mathematics**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Clark, C. y Lampert, M. (1985). **What knowledge is of most worth to teachers?**. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.
- De Vicente, P.S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. **Innovación Educativa**, 3, 11-29
- Doyle, W. (1990). Classroom Knowledge as a Foundation for Teaching. En S. Tozer et al. (Eds.), **Foundational Studies in Teacher Education**. Chicago: Teacher College Press, 49-62.
- 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**.
- Eraut, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence**. London: The Falmer Press.
- Goodson, I.F. (1993). Forms of knowledge and teacher education. **JET. International analyses of teacher education**, 217-229.
- Grant, G. E. (1987). **A pedagogical content knowledge: A case study of four secondary teachers**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- 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.
- Grossman, P. (1990). **The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education**. Chicago: Teacher 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. , Wilson, S. y Shulman, L. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. M. Reynolds (Ed.), **Knowledge Base for Beginning Teachers**. Oxford: Pergamon Press, 23-36.
- 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.
- Gudmundsdottir, S. (1991). **Pedagogical models of subject matter**. Paper presented at American Educational Research Association.
- Gudmundsdottir, S. (1991a). Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. **Journal of Curriculum Studies**, 5 (23), 409-422.
- Hashweh, M. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. **Teaching and Teacher Education**, 2 (3), 109-120.
- Huberman, M. (1985). What knowledge is of most worth to teachers? A knowledge use perspective. **Teaching and Teacher Education**, 1 (3), 251-262.
- Leinhardt, G. (1988). Situated Knowledge and Expertise in Teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' Professional Learning**. London: Falmer Press, 146-168.

- 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 Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 247-271.
- 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.
- Marcelo García, C. (1992). **Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido**. Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.
- McEwan, H. y Bull, B. (1991). The Pedagogic Nature of Subject Matter Knowledge. *American Educational Research Journal*, 28, (2), 316/334.
- Morine-Dersheimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, XXXX (5), 47-52.
- Murray, F. (1991). Alternative conceptions of academic knowledge for prospective elementary teachers. En M. Pugach, H. Barnes, y L. Beckum (Eds.), **Changin the practice of teacher education. The role of the knowledge base**. Washington: AACTE Publications, 63-83.
- Peterson, P. L. (1989). Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6 (1), 1-40.
- Reynolds, M.C. (1989). **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press.
- Reynolds, A. (1990). **Getting to the Core of the Apple: A Theoretical View of the Knowledge Base of Teaching**. Associate Research Scientist Educational Testing Service. Boston: American Educational Research Association.
- Roehler, L. R. et al. (1987). **Exploring preservice teachers' knowledge structures**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understard, knowledge growth in teaching. *Educational Research*, February, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching, foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. (1992). **Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching**. Ponencia presentada al Simposium sobre

Didácticas Específicas en la Formación de Profesores.

- 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. (Ed.) (1987). **Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge**. London: The Falmer Press.
- Tamir, P. (1991). Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teacher Educators. *Teaching and teacher education*, 3 (17), 263-268.
- Tom, A. y Valli, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillam.
- Wilson, S. Shulman, L. y Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledg in teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell, 104-121.
- Wineburg, S. S. y Wilson, S. M. (1988). Subject matter knowledge in the teaching of history. In J. E. Brophy (Ed.), **Advances in reseach on teaching**. Greenwich.

**14. COMPETENCIAS PROFESIONALES**

- La vuelta a los modelos basados en el desarrollo de competencias.
- Distintas aproximaciones para entender la competencia profesional.
- Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad.
- Modelos de adquisición y desarrollo de competencias.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Boyatzis, R.E. (1982). **The competent manager: A model for effective performance**. New York: Wiley.

De Vicente, P.S. (En prensa). **Prólogo**. En M. Fernández (autor), *Las historias profesionales en la enseñanza*. Granada: FORCE.

Dickson, G. (1975). La formación del profesorado basada en la competencia. *Revista de Educación*, 241, pp. 24-44.

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.

Elliot, J. (1993a). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing Teacher Education**. London: The Falmer Press. 15-20.

Elliot, 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.

Elliot, J. (1993c). Are performance indicators educational quality indicators?. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education**. London: The Falmer Press, 51-65.

Elliot, 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 Labbett, B. (1975). Teaching, research, and teacher education: some comments on competency based teacher education. *Education for Teaching*, 96, 51-61.

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.

Evans, H. (1993). Teacher competence: panacea, rhetoric or professional challenge?. *JET. International analyses of teacher education*, 145-163.

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, 8-26.

Finch, C. R. y Asselin, S. B. (1984). **A conceptual framework for vocational special needs teacher competence**. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.

Flippo, R. F. y Foster, C. R. (1984). Teacher competency testing and its impact on educators. *Journal of Teacher Education*, XXXV (2), 10-13.

Houston, W. R. (1981). The status of competency-based education, an American report. *Journal of Education for Teaching*, 7 (1), 17-24.

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.

Maatsch, J.L. (1990). Linking competence to assessment tests. En S.L. Willis y S.S. Dubin. (Eds.), **Maintaining professional competence**. San Francisco: Jossey-Bass, 95-124.

Mansfield, B. y Mathews, D. (1985). **Job competence - a description for use in vocational education and training**. Bristol: Futher Education Staff College.

Marcelo García, C. (1981). Estudio piloto para probar la eficacia de un módulo instruccional centrado en la competencia de 'Paso'. En *El Profesor. Formación y Perfeccionamiento*. Madrid: Escuela Española, 120-127.

Medley, D. (1984). Teacher competency testing and teacher education. En L. Katz, y J. Raths (Eds.), **Advances in Teacher Education**, 1. Norwood: Ablex, 51-94.

NCVQ (1986). **The National Council for Vocational Qualifications: Its purposes and its aims**. London: NCVQ.

NCVQ (1991). **Criteria for national Vocational Qualifications**. London: NCVQ.

Powell, J. V. (1979). Information processing and personal sources teaching models in a competency based teacher education program. *Education*, 100 (1), 93-96.

Rudduck, J. (1991). The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education. *British Educational Research Journal*, 17, 319-331.

Short, E. C. (1985). The concept of competence, its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*, 36 (2), 2-6.

Soremekun, E. A. (1979). A competency-based approach to course development in teacher education. In R. E. B. Budgett (Ed.), **Aspects of educational technology**, XIII. London:

Kogan Page, 53-63.

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.

Streifer, P. A. (1987). **Validated teacher competency list, a comparative analysis resulting in a generic model.** Washington: Paper presented to the annual meeting of the A. E. R. A.

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.

Villar Angulo, L. M. (1980). Estudios sobre competencias docentes: conceptos e investigaciones analítico-experimentales. En **La investigación pedagógica y la formación de los profesores.** Madrid: SEP, 163-185.

Villar, L.M. (1983). Revisión de investigaciones empíricas sobre "Formación del Profesorado" en España. **Revista de Investigación Educativa**, 1 (2), 280-302.

Wilson, J. (1989). Professional fitness: wisdom or witch-hunt?. **Westminster Studies in Education**, 12, 83-89.

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.

## 15. CULTURA PROFESIONAL Y CONDICIONES DE TRABAJO DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

- Condicionantes de la práctica docente: intensificación, aislamiento y estrés.
- Condiciones que mejoran el trabajo del profesor.
- Desde el individualismo a la colaboración.
- La cultura profesional y la formación del profesorado.

## BIBLIOGRAFÍA.

Acker, S. (1992). **Gender, collegiality, and teachers' workplace culture in Britain: in search of the women's culture.** Paper presented at American Educational Research Association.

Barnabé, C. y Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. **Educational Research**, 36 (2), 171-185.

Bolívar Botía, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. **Cuadernos de Pedagogía**, 219, 68-72.

Borg, M. y Falzon, J. (1989). Stress and Job Satisfaction among Primary School Teachers in Malta. **Educational Review**, 3 (41), 271-279.

Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1996). Sources of teacher stress in Maltese primary schools. **Research in Education**, 46, 23-46.

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.

Bullough, R.V. (1987). Planning and the first year of teaching. **Journal of Education for teaching**, 13 (3), 231-250.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators. **Teaching and Teacher Education**, 2 (17), 197-210.

Carbonell Sebarroja, J. (1993). Imágenes y dilemas. **Cuadernos de pedagogía**. 220, 8-10.

Ceroni, K. M. y Garman, N.B. (1994). The empowerment movement: Genuine collegiality or yet another hierarchy?. En P.P. Grimmer y J. Neufeld, (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity.** New York: Teachers College Press, 141-164.

Cockburn, A.D. (1994). Teachers' experience of time: some implications for future research.



*British Journal of Educational Studies*, XXXII (4), 375-387.

Consejo Escolar del Estado (1992). **Informa sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1990-91**. Madrid: MEC.

Cooper, M. (1988). Whose Culture Is It, Anyway?. En A. Lieberman (Ed.), **Building a Professional Culture in Schools**. New York: Teacher College Press, 45-54.

Crowe, R. (1996). Emotional experiences in learning and teaching in a distance education course. En C. O'Hanlon (Ed.), **Development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 194-206.

De la Torre, S. y Fresneda, T. (1992). Personalidad creadora y proceso creativo en diferentes ambitos profesionales. **Revista de Ciencias de la Educación**, 148, 21-66.

Egido, I. y Hernández, C. (1993). Profesorado. **Cuadernos de Pedagogía**. (210). 18-20

Elliot, J. y Adelman, C. (1996). Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching project. C. O'Hanlon (Ed.), **Professional development through action research in educational settings**. London: The Falmer Press, 7-18.

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. (1987a). **El malestar docente**: Barcelona, Laia.

Esteve, J.M. (1988). Al borde de la desmoralización. **Cuadernos de Pedagogía**, 161, 26-28.

Feiman, S. y Floden, R. (1986). The cultures of teaching. M. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching, Third Edition**. New York: Macmillan, 505-526.

Granström, Kjell (1992). **Professional language and teacher ethics**. Paper presented at American Educational Research Association.

Fernández Enguita, M. (1990). **La escuela a examen**. Madrid: Eudema.

Fernández, J.A. (1992). Sobre el malestar de los profesores europeos. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 18-24

Ferreres, V. (1992). La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. En **Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo**. Sevilla: GID, 3-39.

Firestone, W.A. y Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. **Review of Educational Research**, 63 (4), 489-525.

Fullan, M.G. (1996). **The new meaning of educational change**. London: Cassel (primera publicación 1991).

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 British education. **Journal of Education for Teaching**, 17 (1), 11-15.

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). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993a). El profesorado de la Reforma. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 95-99.

Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. En J.W. Little y M.W. McLaughling (Eds.), **Teachers' work. Individulas, collegages, and contexts**. New York: Teachers College Press, 51-77.

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.

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, collegages, and contexts**. New York: Teachers College press. 11-51.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. **Educational Research**, 29 (2), 146-152.

Little, J. W. y McLaughlin, M. (1993). **Teachers' Work**. Chicago: Teacher College Press.

Manassero Mas, M<sup>a</sup>.A. y colaboradores (1995). Estrés y burnout en la enseñanza. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Eds.), **Evaluación de programas educativos, centros y profesores**. Madrid: Universitas, 391-419.

Marrero Acosta, J. (1995). La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En **Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)**. Madrid: Morata, 269-312.

Municio, P. (1988). La cultura profesional de enseñar. **Apuntes de Educación**, 29, 12-15.

Peiró, J. y otros (1991). **El estrés de enseñar**. Sevilla: Alfar.

San Fabian Maroto, J. L. y otros (1992). Investigación cooperativa y resistencias a la innovación. En L. M. Villar (Coord.), **Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela**. Granada: Universidad, 72-80.

Shuell, T. J. (1992). The Two Cultures of Teaching and Teacher Preparation. **Teaching and Teacher Education**, 3, (8), 83-90.

Smith, M. y Bourke, S. (1992). Teacher Stress: Examining a Model Based on Context, Workload, and Satisfaction. **Teaching and Teacher Education**, 1 (8), 31-46.

Villa Sánchez, A. (Coord.). (1992). **Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica**. Vitoria: Gobierno Vasco.

Villar Angulo, L. M. (1984). Resistencias a la autoconfrontación en el entrenamiento de los profesores. En J. M. Esteve (Ed.), **Profesores en conflicto**. Madrid: Narcea, 123-134.

Zubieta Irún, J. C. y Susinos Rada, T. (1992). **Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes**. Madrid: CIDE.

**Bloque Temático III: La formación inicial del profesor.**

**MÓDULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL.**

**16. PLANTEAMIENTOS ACTUALES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES.**

- Una breve revisión histórica.
- El actual modelo de formación del profesorado y sus limitaciones.
- Formación de profesores de educación infantil y primaria.
- Formación de profesores de educación secundaria y profesional.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Albuerno, R. otros (1986). **Las Escuelas Universitarias de Magisterio**. Oviedo: Aula Abierta.

Barrón Ruiz, A. (1989). Presupuestos para un programa racional de formación del enseñante. **Bordón**, 4 (41), 681-690.

Bell, G. (1989). Developing a European dimension of the teacher training curriculum. **European Journal of Teacher Education**, 12 (3), 229-238.

Benejam, P. (1990). La formación inicial del profesorado. En S. Arencibia y otros (Eds.), **Jornadas sobre Formación del Profesorado**. Las Palmas: ICE, 11-40.

Carbonell, J. (1987). La formación inicial del profesorado en España, algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. **Revista de Educación**, 284, septiembre-diciembre, 39-52.

Bennett, Ch. (1991). The Teacher As Decision Maker Program: An Alternative for Career-Change Preservice Teachers. **Journal of Teacher Education**, 2 (42), 119-130.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). **Inside-Outside. Teachers research and knowledge**. New York: Teachers College press.

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.

- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En W.R. Houston (Ed.), **Handbook for research on teacher education**. New York: MacMillan, 3-24.
- Fernández Pérez, M. (1981). Alternativas metodológicas para la renovación pedagógica de las escuelas universitarias en magisterio. En "Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E. G. B. ". Málaga: I. C. E. de la Universidad, 54-66.
- Fullan, M. (1991). **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press.
- Furió, C. y otros (1992). La formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria: papel de las didácticas específicas. **Investigación en la Escuela** 16, 7-22.
- García, J. y Casares, P. (1989). Una alternativa institucional al C. A. P. **Revista de Ciencias de la Educación** 139, 301-316.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). Bases para la reforma del curriculum de la formación de profesores en las Escuelas Normales. En **Primer Encuentro Nacional de E. U. de Formación del Profesorado de E. G. B. Málaga** :I. C. E. de la Universidad, 40-68.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1984). La justificación de una reforma. La formación inicial. **Cuadernos de Pedagogía**. 144. 1013.
- Goodlad, J. (1991). Why we need a complete redesign of Teacher Education. **Educational Leadership**, 3 (49), 4-6.
- Graves, N. (Ed.). (1990). **Initial Teacher Education. Policies and Progress**. London: Kogan Page.
- 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.
- Grossman, P. (1996). Of regularities and reform: Navigating the subject-specific territory of high school. En M. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 39-48.
- Guzman, M. (1986). **Vida y muerte de las Escuelas Normales**. Barcelona: PPU.
- Jordell, K. (1990). **Part-Time Teacher Education as an Alternate Process of Teacher Socialization**. American Educational Research Association 1990.
- Joyce, B. R. (1988). Training research and preservice teacher education: a reconsideration. **Journal of Teacher Education**, XXXIX (5), 32-36.
- Katz, L. G. y Raths, J. D. (1985). **A framework for research on teacher education programs**. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.
- Katz, L. y Raths J. (1991) (Eds.) **Advances in Teacher Education, IV**. Norwood: Ablex
- Marcelo García, C. (1986). Estudio de los problemas docentes de profesores en formación. Una aplicación de la metodología "policy-capturing". **Cuestiones Pedagógicas**, 2, 183-191.
- McLaughlin, M.W. (1993). What matters most in teachers' workplace context?. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.), **Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts**. New York: Teachers College Press, 79-104.
- Nelson, B. y Hammerman, K. (1996). Reconceptualizing teaching: Moving toward the creation of intellectual communities of students, teachers, and teacher educators. En M. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 3-22.
- 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.
- Roshenshine, B.V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. **Educational Leadership**, 43 (7), 60-69.
- 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.
- 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, W.H. Houston y M.C. Pugach (Eds.), **Encouraging reflective practice in education**. New York: Teacher College Press, 97-118.
- Ross, D.D., Johnson, M. y Smith, W. (1992). Developing a professional teacher at the University of Florida. En Valli, L. (Ed.), **Reflective Teacher Education**. New York: State University of New York Press, 24-39.
- Rudduck, J. (1992). Practitioner Research and Programs of Initial Teacher Education. En T. Russell and H. Munby (Eds.), **Teachers and Teaching**. London: Falmer Press, 156-170.
- Schön, D.A. (1983). **The reflective practitioner. How professionals think in action**. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 4-14.
- Soltis, J. F. (1987). **Reforming Teacher Education. The Impact of the Holmes Group Report**. New York: Teachers College Press.
- Turney, C. et al. (1985). **A New Basis for Teacher Education. The Practicum Curriculum**. Sydney: Sydmac Academic Press.

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.M. y Liston, D.P. (1987). Traditions of reform in U.S. teacher education. **Journal of Teacher Education**, 41 (2), 3-20.

### 17. LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. EL PROFESOR COMO UN PRÁCTICO REFLEXIVO.

- Análisis de la actual reforma de la formación inicial del profesorado.
- La evolución de la formación inicial del profesorado.
- Conexión entre la formación inicial y el desarrollo profesional del profesor.
- Revisión de algunos programas de formación inicial del profesorado basados en la reflexión.

### BIBLIOGRAFÍA.

Applegate, J. y Shaklee, B. (1992). Stimulating reflection while learning to teach: The ATTEP at Kent State University. En Valli, L. (Ed.), **Reflective Teacher Education**. New York: State University of New York Press, 65-81.

Bennett, N., Carré, C. y Dunne, E. (1993). Learning to teach. En N. Bennet y C. Carré (Ed.), **Learning to teach**. London: Routledge, 212-220.

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.

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.

Clarke, A. (1995). Professional development in practicum setting. Reflective practice under scrutiny. **Teaching and Teacher Education**, 11 (3), 243-261.

Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor: la socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. **Revista de Educación**, 282, 203-231.

Davies, R. y Ferguson, J. (1997). Teachers' views of the role of initial teacher education in developing their professionalism. **Journal of Education for Teaching**, 23 (1), 39-57.

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. (1933). **How we think**. Boston: D.C. Heath and Co.

Elliott, J. (1993). 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.

Fletcher, S. (1997). Modelling reflective practice for pre-service teachers: The role of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**. 13 (2), 237-243.

- Fornier, A. (1993). Los maestros que vienen. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 55-57
- Francis, D. (1995). The reflective journal. A window to preservice teacher' practical knowledge. **Teaching and Teacher Education**, 11 (3), 229-241.
- Goodlad, J. (1990). Better teachers for our nation's schools. **Phi Delta Kappan**, 72 (3), 185-194.
- 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.
- Gutiérrez Ruiz, I. y Rodríguez Marcos, A. (1989). Un nuevo proyecto de formación de profesores. **Revista de Ciencias de la Educación**, 149, 487-495.
- 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.
- Leinhardt, G. y Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. **Journal of Educational Psychology**, 78 (2), 75-95.
- 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.
- Marcelo, C. (1989). **Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos**. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1997). El curriculum de la formación del profesorado de secundaria. **Comentario a las ponencias**. En II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, del 9 al 12 de abril.
- MasJuan i Codina, J.M<sup>a</sup>. (1988). Las actitudes de los estudiantes. **Cuadernos de Pedagogía**, 161, 72-74.
- 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.
- 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, 30-62.
- 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.
- Ortega, F. (1988). ¿Quién quiere ir a Magisterio?. **Cuadernos de pedagogía**, 161, 68-70.
- Pasch, S., Pugach, M. y Fox, R. (1991). A collaborative structure for institutional change in teacher education. En M. Pugach, H. Barnes, y L. Beckum (Eds.), **Changing the practice of teacher education. The role of the knowledge base**. Washington: AACTE Publications, 109-139.
- Pérez Gómez, A. (1986). Más sobre la formación del profesorado. **Cuadernos de Pedagogía**, 139.
- Pérez Gómez, A. (1990). La formación del profesor y la reforma educativa, **Cuadernos de Pedagogía**, 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.
- Popkewitz, T. (1993). **Changing pattern of power: Social regulation and teacher education reform**. Albany, NY: State University of New York Press.
- 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.
- 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.
- Ross, D. y Bondy, E. (1996). The continuing reform of a university teacher education program: A case study. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), **Currents of reform in preservice teacher education**. New York: Teachers College Press, 62-80.
- 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.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 50-54.
- 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.

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.

Tom, A. (1992). Foreword. En L. Valli (Ed.), **Reflective teacher education. Cases and critiques.** Albany: State University of New York Press.

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.

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.

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.** London: The Falmer Press, 9-27.

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, Melnick, S. y Gomez, M.L. (1996). **Currents of reform in preservice teacher education.** New York: Teachers College Press.

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.

**Bloque Temático III: La formación inicial del profesor.**

**MÓDULO 2: LOS CONTENIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.**

**18. EL CONTENIDO DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.**

- El concepto de "buena enseñanza".
- Desde una perspectiva de axiomas inalterables hacia una perspectiva de problemas a resolver.
- Diferenciación entre contenido técnico, práctico y crítico.
- El contenido fundamentado en la relación existente entre teoría y práctica.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. **Journal of Education for Teaching**, 2 (17), 139-150.

Alvarez Mendez, J. M. (1983). La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada. **Aula Abierta**, 38, 55-64.

Ayers, W. (1987). Fact or Fancy: the knowledge base quest in teacher education. **Journal of Teacher Education**, XXXIX (5), 24-31.

Ball, D. y McDiarmid, G. (1990). The Subject-Matter Preparation of Teachers. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**: New York: Macmillan, 437-449.

Beltrán Vall, M. P. y González Soto, A. P. (1987). Formación inicial del profesorado e innovación educativa. Bases para su adecuación. En P. de Vicente et al. (Eds.), **La formación de los profesores.** Granada: Servicio de Publicaciones, 421-428.

Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en los programas de formación del profesorado. En L. M. Villar (Ed.), **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** Alicante: Marfil, 183-200.

Bemat, A. (1982). Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB. **Revista de Educación**, 269, 17-41.

Bembaum, G. (1985). Psychology in Initial Teacher Education. En H. Francis (Ed.), **Learning to Teach.** London: Falmer Press, 23-37.

Beyer, B. (1987). What knowledge is of most worth in teacher education? En J. Smyth (Ed.), **Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge**. London: Falmer Press, 19-34.

Borman, K. (1990). Foundations of Education in Teacher Education. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 393-402.

Brincones, I., Aparicio, J. y Rodríguez, M. (1991). **La formación inicial del profesorado: El conocimiento base, los métodos y su evaluación en la experiencia FIPS**. Madrid: MEC y Universidad Autónoma.

Buchmann, M. (1982). The flight away from content in teacher education and teaching. **Journal of Curriculum Studies**, 14 (1), 61-68.

Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 291-310.

Escudero Muñoz, J. M. (1992). **Didácticas Específicas y otros ámbitos curriculares de la Formación de Profesores: Análisis de su interacción**. Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.

Francis, H. (Ed.). (1985). **Learning to teach. Psychology in teacher training**. London: The Falmer Press.

Ginsburg, M. y Clift, R. (1990). The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 450-465.

Grossman, P. (1990). **The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education**. Chicago: Teacher College Press.

Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. M. Reynolds (Ed.), **Knowledge Base for Beginning Teachers**. Oxford: Pergamon Press, 23-36.

Hewson, P. y Hewson, M. (1992). **Constructivism and Reflective Practice in Science Teacher Education**. Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.

Hewson, P. W., Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1989). **Developing appropriate conceptions of teaching science during preservice teacher education**. Madison: Wisconsin Center for Education Research.

Hursh, D. (1990). **Repolitizing pedagogy: Developing ethically and critically reflective teachers within the liberal discourse of Teacher Education Curriculum**. Paper presented at American Educational Research Association.

Imberón, F. (1987). La formación inicial del profesorado en la investigación. **Investigación en la Escuela**, 1 71-76.

Katz, L. G. y Raths, J. D. (1985). **A framework for research on teacher education**

**programs**. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.

Lasley, T. y Payne, M. (1991). Curriculum models in teacher Education: The liberal arts and professional studies. **Teaching and Teacher Education**, 2 (7), 211/219.

Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning**. London: The Falmer Press, 146-168.

Llinares Ciscar, S. (1992). **Aprender a enseñar Matemáticas. Conocimiento de Contenido Pedagógico y Entornos de Aprendizaje**. Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.

Marcelo García, C. (1992). **Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido**. Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.

Marín, R. (1980). El contenido de la formación del profesorado. En **La investigación pedagógica y la formación de profesores**. Madrid: SEP, 421-437.

Munday, J. F., Waxman, B. L. y Confrey, J. (1984). **A constructivist/cognitive processes perspective for mathematics teacher education**. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.

Penick, J. E. y Yager, R. E. (1988). Science teacher education: a program with a theoretical and pragmatic rationale. **Journal of Teacher Education**, XXXIX (6), 59-63.

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.

Shulman, L. (1992). **Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching**. Ponencia presentada al Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores.

Stodolsky, S. y Grossman, P. (1992). **Subject Matter as Context**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

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.

Tejada, J. y otros (1987). La formación de profesores de Formación Profesional y el currículum de F. P. En P. de Vicente et al. (Eds.). **La formación de los profesores**. Granada: Servicio de Publicaciones, 429-438.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?. **Revista de Educación**, 284, septiembre-diciembre, 133-158.

Tom, A. y Valli, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan.

**19 - CONSTRUYENDO UN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.**

- Dificultades a la hora de delimitar un conocimiento base profesional.
- Procesos de teorización y reflexión en la formación inicial del profesor.
- Haciendo explícitas las teorías personales de los estudiantes que se forman para ser profesores.
- Importancia de la teoría personal para la construcción del conocimiento profesional del profesor.

**BIBLIOGRAFÍA.**

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. 18-

Aspland, R. y Brown, G. (1993). Keeping teaching professional. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally**. New York: Routledge, 1-5.

Bennet, N. (1993). Knowledge base for learning to teach. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), **Learning to teach**. London: Routledge, 18-36.

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.

Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms. En J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell.

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.

Bridges, D. (1993). School-based teacher education. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally**. New York: Routledge, 51-66.

Bullough, R.V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 15-21.

Calderhead, J. (1987). **Exploring teacher thinking**. London: Cassell.

Calderhead, J. (1988). Introduction. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning**. London: The Falmer Press, 1-12.



- 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.
- Constable, H. (1994). Implementing change in teacher education. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 229-237.
- 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.
- 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.
- Dunne, E. (1993). General beliefs about teaching and learning. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), **Learning to teach**. London: Routledge, 73-88.
- Dunne, E. (1993a). Learning to teach - The impact of curriculum courses. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), **Learning to teach**. London: Routledge, 88-105.
- Dunne, E. (1993b). Theory into practice. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), **Learning to teach**. London: Routledge, 105-120.
- Dunne, R. y Dunne, E. (1993). The purpose and impact of school-based work: the supervisor's role. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), **Learning to teach**. London: Routledge, 120-135.
- 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.
- Eraut, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence**. London: The Falmer Press.
- Featherstone, H. y Feiman-Nemser, S. (1992). Managing dilemmas in TE-101. En S. Feiman-Nemser y H. Featherstone (Eds.), **Exploring teaching. Reinventing an introductory course**. New York: Teachers College Press, 191-199.
- Ferguson, P. (1989). A reflective approach to the methods practicum. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 36-41.
- Freeman, D. (1991). "To make the tacit explicit": Teacher Education, emerging discourse, and conceptions of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 5-6 (7), 439-454.
- Gomez, M.L. (1996). Prospective teachers' perspectives on teaching. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), **Currents of reform in preservice teacher education**. New York: Teachers College Press, 109-133.
- 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.
- Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. **Journal of Education for Teaching**, 18 (1), 69-84.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. **American Educational Research Journal**, 2 (26), 160-190.
- Hunsbands, C. (1994). Integrating theory and practice in teacher education. En B. Field y T. Field (Eds.), **Teachers as mentors: A practical guide**. London: The Falmer Press, 119-135.
- Johnson, K. (1988). Changing teacher's conceptions of teaching and learning. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning**. London: Falmer Press.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. **Review of Educational Research**, 60 (3), 419-469.
- Kilgore, K., Ross, D. y Zbikowski, J. (1990). Understanding the teaching perspectives of first year teachers. **Journal of Teacher Education**, 41 (1), 28-38.
- 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.
- 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.
- Newton, L. (1994). New teachers reflecting on their training. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 188-199.
- 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., 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.
- Pérez Gómez, A. (1992). **La interacción teoría-práctica en la formación del docente**.

Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.

Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100 (3), 354-395.

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.

Richert, A. (1992). The Content of Student Teachers' Reflections within Different Structures for Facilitating the Reflective Process. En T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching*. London: Falmer Press, 171-191.

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 Valli, L. (Ed.), *Reflective Teacher Education*. New York, State University of New York Press, 24-39.

Rust, F. O'C. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 205-217.

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.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), March-April, 2-9.

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.

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., 18.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practica. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.

Villar, L.M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: GID y FORCE.

Wade, R. C. (1994). Teacher education students' views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 231-243.

### Bloque Temático III: La formación inicial del profesor.

#### MÓDULO 3: EL PROCESO DE APRENDER A ENSEÑAR.

##### 20 - APRENDIZAJE PROFESIONAL.

- Aprendizaje profesional desde la formación inicial del profesor.
- Aprendizaje a partir de la experiencia.
- Principio de aprendizaje.
- Modelos de aprendizaje profesional.

#### BIBLIOGRAFÍA.

Anning, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 128-145.

Britzman, D. (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. New York: SUNY Press.

Bennet, N. y Carré, C. (1993). *Learning to teach*. London: Routledge.

Bennet, N. y Turnr-Bisset, R. (1994). Case studies in learning to teach. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), *Learning to teach*. London: Routledge, 165- 191.

Calderhead, J. (1988). *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press.

Calderhead, J. (1988a). Introduction. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press, 1-12.

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. 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.

Clandinin, D.J., Davies, A., Hogan, P y Kennard, B. (1993). *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press.

Clift, R. et al. (1989). *Learning to teach. The effect of school context*. Paper presented at

- American Educational Research Association.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 3 (61), 279-310.
- Collinson, J. y Edwards, A. (1994). How teachers support student learning. En I. Reid, H. Constable, y R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 137-147.
- Constable, H. y Norton, J. (1994). Student-teacher and their professional encounters. En I. Reid, H. Constable, y R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 123-131.
- Edwards, A. (1995). Teacher education: partnerships in pedagogy?. *Teaching and Teacher education*, 11 (6), 595-610.
- Eisenhart, M., Behm, L. & Romagnano, L. (1991). Learning to Teach: developing expertise or rite of passage?. *Journal of Education for Teaching*, 1 (17), 51-72.
- Elliott, J. y Adelman, C. (1996). Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching project. C. O'Hanlon (Ed.), *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press, 7-18.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Floden, R. E. y Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19 (4), 15-20.
- Grossman, P. (1992). Teaching to learn. En A. Lieberman y K.J. Rehaag (Eds.), *The changing contexts of teaching*. Chicago: NSSE, 179-198.
- Gunstone, R. et al. (1989). *Learning about learning to teach: A case study of pre-service teacher education*. Paper presented at American Educational Research Association.
- Harris, A. (1994). Student learning experiences in pre - and post -reform courses. En I. Reid, H. Constable, y R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 157-164.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on Learning to Teach: Implications for Teacher Induction and Mentoring Programs. *Journal of Teacher Education*, 3 (43), 173-180.
- Husband, C. (1993). Prolifing of student teachers: contex, ownership and the beginnings of professional learning. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally*. London: Routledge, 114-123.
- Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers. Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 71-82.
- Jordell, K. (1989). *Learning to teach through teaching and being taught*. Paper presented at American Educational Research Association.
- 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.
- Marcelo García, C. (1991). Aprender de la experiencia: Formación de profesores para una enseñanza reflexiva. En C. Monereo (Comp.), *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona: Casals.
- 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.
- McMahon, S. (1992). Exploring my teaching of TE-101. En S. Feiman-Nemser y H. Featherstone (Eds.), *Exploring teaching. Reinventing an introductory course*. New York: Teachers College Press, 146-159.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE.
- Morine-Dershimer, 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.
- 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.
- Pamplin, L. (1993). Dusty images. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan, y B. Kennard, (Eds.), *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 137-146.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- 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.
- Proefriedt, W.A. (1994). *How teachers learn. Toward a more liberal teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Rovegno, I. C. (1992). Learning to Teach in a Field-Based Methods Course: The Development of Pedagogical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 1 (8), 69-82.
- 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. y Johnston, P. (1988). **Teachers learning from experiences of teaching, analyses based on metaphor and reflection.** New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.

Russell, T. y Munby, H. (1992). **Teachers and Teaching. From classroom to reflection.** London: Falmer Press.

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.

Trillo Alonso, F. (1989). Metacognición y enseñanza. **Enseñanza**, 7, 105-118.

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.

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.** London: The Falmer Press, 9-27.

## 21 - ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES.

- Desarrollo de la estructura cognitiva a través de la reflexión.
- Estrategias de resolución de problemas.
- La investigación: Herramienta básica para la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza.
- Constructivismo.

## BIBLIOGRAFÍA.

Barrón Ruiz, A. (1991). Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos. **Revista de Educación**, 294, 301-321.

Bennett, C. (1991). The teacher as decision maker program: an alternative for career-change preservice teachers. **Journal of Teacher Education**, 42 (2), 119-130.

Beyerbach, B. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. **Teaching and Teacher Education**, 4 (4), 339-347.

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.

Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning.** London: The Falmer Press, 51-64.

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.

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.

Copeland, W.D. et al. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. **Teaching and Teacher Education**, 9 (4) 347-359.

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.

Dadds, M. (1993). Thinking and being in teacher action research. En J. Elliot (Ed.), **Reconstructing teacher education.** London: The Falmer Press, 229-242.

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.

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.
- Egan, K. (1994). Tools for enhancing imagination in teaching. En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity.** New York: Teachers College Press, 193-205.
- Elliott, J. (1993). **Reconstructing teacher education.** London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence.** London: The Falmer Press.
- 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.
- Fix, J. (1993). Connecting reflections. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan, y B. Kennard (Eds.), **Learning to teach. Teaching to learn.** New York: Teachers College Press, 42-51.
- Floden, R. E. y Klinzing, H. G. (1990). 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.
- Fosnot, C.T. (1996). **Constructivism.** New York: Teachers College Press.
- 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.
- Halliwell, S. (1993). Teacher creativity and teacher education. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally.** London: Routledge, 67-79.
- Hamilton, R. (1988). **Scientific theory as schema: A psychological perspective.** New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Jennings, L. y Graham, A. (1996). Exposing discourses through action research. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), **New directions in action research.** London: The Falmer Press, 165-182.
- Katz, L.G. y Raths, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 43 (5), 376-385.
- Keney, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, 10 (2), 157-167.
- Kyriacou, C. y Lin, M. (1994). Student-teacher thinking. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform.** London: Paul Chapman Publishing Ltd, 164-170.
- 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.
- Lawson, A.E. (1993). At what levels of education es the teaching of thinking effective. **Theory into Practice**, 32, 170-178.
- Leinhardt, G. y Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. **Journal of Educational Psychology**, 78 (2), 75-95.
- Levine, M. (1992). A conceptual framework for professional practice schools. En M. Levien (Ed.), **Professional practice school.** New York: Teachers College Press, 8-25.
- Louden, W. y Wallace, J. (1990). The constructivist paradox: teachers' knowledge and constructivist science teaching. **Research in Science Education**, 20, 181-190.
- Marzano, R.J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. **Theory into Practice**, 32 (3), 154-160.
- 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.
- 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.
- 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 (Eds.), **Issues and practices in inquiry oriented teacher education.** London: The Falmer Press, 189-201.
- 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.
- Pinnegar, S. y Carter, K. (1990). Cpomparing theories form textbooks and practicing teachers. **Journal of Teacher Education**, 41 (1), 20-27.
- Porlán Ariza, R. (1988). Del pensamiento a la investigación. **Cuadernos de Pedagogía**, 161, 22-27.
- Ranbsby, M. (1993). Newly qualified teacher training: a model for progress in a time of change. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally.** London: Routledge, 93-114.

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.

Roehler et al. (1987). **Exploring preservice teachers' knowledge structures**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach to teaching. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 22-30.

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.

Schön, D.A. (1983). **The reflective practitioner. How professionals think in action**. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

Schatz, M. (1996). Collaborative, self-critical and reciprocal inquiry through memory work. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), **New directions in action research**. London: The Falmer Press, 66-83.

Shuell, T. (1990). Phases of meaningful learning. **Review of Educational Research**, 60 (4), 531-547.

Shuell, T.J. (1990a). Teaching and learning as problem solving. **Theory into Practice**, XXIX (2), 102-108.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 2-9.

Valli, L. (1989). Collaboration for transfer of learning: preparing preservice teachers. **Teacher Education Quarterly**, 16 (1), 85-95.

Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. **Journal of Curriculum Studies**, 23 (6), 507-536.

Villar, L.M. (1992). **El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración**. Granada: GID y FORCE.

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.

Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 4, 31-40.

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.

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.

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.

## 22 - LA "INVESTIGACIÓN REFLEXIVA": UNA ESTRATEGIA PARA UNIR LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA.

- La "investigación reflexiva" como estrategia para la formación inicial del profesor.
- Instrumento para analizar la teoría que fundamenta la práctica.
- Fases del proceso de "investigación reflexiva".
- Estructura para la realización de proyectos de "investigación reflexiva".

### BIBLIOGRAFÍA.

- Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1995). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Bardin, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.
- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación de la universidad*. Barcelona: PPU.
- Barton, J. y Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 200-210
- Beyerbach, B. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4 (4), 339-347.
- Bolívar, A. (1995). Reconstrucción. En L.M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, 237-265.
- 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.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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.
- Colas, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Everston, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. (1995). Descripción. En L.M. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Mensajero: Bilbao.
- Francis, D. (1995). The reflective journal. A window to preservice teacher' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 229-241.
- 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.
- Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-84.
- Hoover, L.A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 83-93.
- Hopkins, D. (1988). *La investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- 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.
- Huber, G. L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenador. Principios y manual del paquete de programas de AQUAD 3.0.* Sevilla: Carlos Marcelo Editor.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- 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.
- Leinhardt, G. y Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 63-79.
- Lundeberg, M. A. y Fawer, J. E. (1993). *Cognitive growth in case analysis*. Atlanta: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Marcelo, C. y otros (1991). *El estudio de caso en la formación de profesores y en la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). **Qualitative data analysis**. Beverly Hills, London: SAGE Publications.
- Mingorance, P. (1991). El estudio de caso a través de la metáfora. En C. Marcelo y otros (Eds.), **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 75-134.
- 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 (Dirs.), **Enseñanza reflexiva para centros educativos**. Barcelona: PPU.
- Moral Santaella, 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.
- 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.
- Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989). **Collaborative action research: A developmental approach**. London: The Falmer Press.
- Patton, M.Q. (1980). **Qualitative evaluation methods**. London: SAGE Publications.
- Pollard, A. y Tann, S. (1987). **Reflective teaching in the primary school**. London: Cassell.
- Roehler et al. (1987). **Exploring preservice teachers' knowledge structures**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- 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.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), March-April, 2-9.
- Spradley, J.P. (1979). **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehardt y Winston.
- 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.
- 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.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.
- Tesch, R. (1990). **Qualitative research: Analysis, types and software tools**. New York: The Falmer Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practice. **Curriculum Inquiry**, 6 (3), 205-228.
- Villar, L.M. (1992). **El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración**. Granada: GID y FORCE.
- 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.
- 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. y Tabachnich, R. (1991). Reflections on reflective teaching. En R. Tabachnich y K. Zeichner (Eds.), **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London: The Falmer Press, 1-22.



**Bloque Temático III: La formación inicial del profesor.**

**MÓDULO 4: ESTRUCTURA PARA APOYAR UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.**

**23 - EL PAPEL DE LA ESCUELA.**

- Papel activo de la escuela en la formación inicial de profesores.
- Apoyo desde contextos donde se promueve la idea de mejora y reestructuración de la escuela.
- Escuelas de desarrollo profesional.
- La figura del profesor cooperante del centro escolar.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Ashcroft, K. y Griffiths, M. (1989). Reflective teachers and reflective tutors: school experience in an initial teacher education course. *Journal of Education for Teaching*, 1 (15), 35-52.

Auger, F.K. y Odell, S.J. (1992). Three school-university partnerships for teacher development. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 262-268.

Berry, B. y Catoe, S. (1994). Creating professional development schools: Policy and practice in South Carolina's PDS Initiatives. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools*. New York: Teachers College Press, 176-203.

Boostrom, R., Hansen, D. y Jackson, P. (1992). *Coming Together and Staying Apart: How a Group of Teachers and Researchers Sought to Bridge the "Research/Practice Gap"*. Paper presented at American Educational Research Association.

Booth, M., Furlong, V. y Wilkin, M. (Eds.) (1990). *Partnership in Initial Teacher Training*. London: Cassell.

Bridges, D. (1993). School-based teacher education. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally*. London: Routledge, 51-67.

Bullough, J. et al. (1997). Professional development schools: Catalysts for teacher and school change. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 153-171.

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.

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.

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.

Dart, P. (1995). Intellectual challenges for partnership. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 123-139.

Dixon, P. y Isher, R. (1992). Professional Development Schools: Stages in Collaboration. *Journal of Teacher Education*, 1 (3), 28-3.

Dunne, R. y Dunne, E. (1993). The purpose and impact of school-based work: The class-teacher's role. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), *Learning to teach*. London: Routledge, 135-149.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Griffiths, V. y Owen, P. (1995). *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Griffiths, V. y Owen, P. (1995a). School-based teacher education: A look to the future. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 148-157.

Griffiths, V. y Owen, P. (1995b). Development in school-based teacher education. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3-19.

Grimmett, P. P. y Ratzlaff, H. C. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education*, XXXVII (6), 41-50.

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.

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.

Huberman, M. (1990). Linkage Between Researchers and Practitioners: A Qualitative Study. *American Educational Research Journal*, 2 (27), 363-392.

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.

Husbans, 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, 19-29.

Knight, S.L., Wiseman, D. y Smith, C.W. (1992). The reflexivity activity dilemma in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 269-277.

Lanier, J. y Featherstone, J. (1988). A New Commitment to Teacher Education. *Educational Leadership*, 3 (6), 18-22.

Lewis, M. (1992). **Professional Development Schools: Conditions for Readiness**. Paper presented at American Educational Research Association.

Lieberman, A. y Miller, L. (1990). Teacher Development in Professional Practice Schools. *Teacher College Record*, 1 (92), 105-121.

Mattock, J. G. (1989). The in-service education and training of teachers. En V. A. McClelland and V. Varma (Eds.), *Advances in Teacher Education*. London: Routledge, 179-208.

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.

Miller, L. y Silvermail, D. (1994). Wells junior high school: Evolution of a professional development school. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools*. New York: Teachers College Press, 28-50.

Mortimore, P. y Mortimore, J. (1989). School-focused In-service Training in England and Wales: the challenge to higher education. *Journal of Education for Teaching*, 2 (15), 133-140.

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.

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.

Pugach, M. y Pasch, S. (1992). **The Challenge of Creating Urban Professional Development Schools**. Paper presented at American Educational Research Association.

Ring, K. (1995). Implications for schools of recent changes in initial teacher education. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 139-148.

Robertson, A. (1992). Schools and universities in the training of teachers. *British Journal of Educational Studies*, 40 (4), 361-378.

Rushcamp, S. y Roehler, L. (1992). Characteristics Supporting Change in a Professional Development School. *Journal of Teacher Education*, 1 (3), 19-27.

Sanders, S. (1995). Partnership with small primary schools. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 41-52.

Schlechty, P. et al. (1988). Inventing Professional Development Schools. *Educational Leadership*, 3 (6), 28-31.

Smith, S.D. (1992). Professional partnership and educational change. Effective collaboration over time. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 243-256.

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.

Stallings, J. A. y Kowalski, T. (1990). Research on Professional Development Schools. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub, 251-263.

Stoddart, T. y Winitzky, N. (1992). **Developing the Professional Development School**. Paper presented at American Educational Research Association.

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.

Winitzky, N. et al. (1992). Great Expectations: Emergent Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*, 1 (3), 3-18.

Zimpher, N. (1990). Creating Professional Development Schools Sites. *Theory into Practice*, Winter, 2-9.

**24 - EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD.**

- Relaciones entre Escuela y Universidad.
- Planificación y responsabilidad compartida entre la Escuela y la Universidad.
- El papel del supervisor de la universidad.
- Relaciones entre el alumno, el supervisor de la universidad y el profesor cooperante.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- 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.
- Arends, R. (1990). Connecting the University to the School. En B. Joyce (Ed.), **School Culture Through Staff Development**. Alexandria: ASCD, 117-145.
- 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.
- Brokhart, S. y Loadman, W. (1990). Empirical evidence that school-university collaboration is multicultural education. **Teaching and Teacher Education**, 2 (6), 149-164.
- Brookhart, S. y Loadman, W. (1992). School-University Collaboration: Across Cultures. **Teaching Education**, 2, 53-68.
- 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, D.J. (1993). Learning to collaborate at the university: Finding our places with each other. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan, y B. Kennard, (Eds.), **Learning to teach. Teaching to learn**. New York: Teachers College Press, 177-187.
- Clark, R. (1988). School-University Relationships: An Interpretative Review. En K. Sirotnik, and J. Goodlad (Ed.), **School-University Partnerships in Action**. New York: Teacher College Press, 32-66.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. **Journal of Teacher Education**, 42 (2), 104-118.
- Corcoran, E. y Andrew, M. (1987). A full year internship: An example of school-university collaboration. **Journal of Teacher Education**, 45 (2), 45-51.
- Corrigan, D. y Haberman, M. (1990). The Context of Teacher Education. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 195-211.
- Christenson, M., Eldredge, F., Ibom, K., Johnston, M. y Thomas, M. (1996). Collaboration in support of change. **Theory into Practice**, 35 (3), 187-195.

Ferreres Pavía, V. (1992). Relaciones Universidad-Centros escolares. En L. M. Villar (Coord.), **Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela**. Granada: Universidad, 52-56.

Goodlad, J. (1988). School-University Partnerships for Educational Renewal: Rationale and Concepts. En K. Sirotnik and J. Goodlad (Ed.), **School-University. Partnership in action**. New York: Teacher College Press, 3-31.

Green, N. y Wedam, C. (1989). **A school-university research project: process and product**. Paper presented at American Educational Research Association.

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, 29-41.

Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. **Revista de Educación**, 286, 61-78.

Hughes, J. (Ed.) (1989). **AS Levels: Implications for schools, examining boards and universities**. London: Falmer Press.

Kischner, B.W., Dickinson, R. y Blosser, C. (1996). From cooperation to collaboration: The changing culture of a school/university partnership. **Theory into Practice**, 35 (3), 205-213.

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.

McCarthy, M. (1990). **University-Based Policy Centers: New Actors in the Education Policy Arena**. American Educational Research Association.

McGowan, T. y Powell, J. (1990). Understanding School-University Collaboration Through New Educational Metaphors. **Contemporary Education**, 3 (61), 112-118.

McInerney, W. D. (1987). **Establishing university-school district collaboration in the education of teachers**. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A., Washington.

Miller, L. y O'Shea, C. (1996). School-university partnership: getting broader, getting deeper. En M. McLaughling y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 161-185.

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**. 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.

Richmorg, G. (1996). University/school partnerships: Bridging the culture gap. *Theory into Practice*, 35 (3), 214-218.

Robinson, S.P. y Darling-Hammond, L. (1994). Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools*. New York: Teachers Cpollege Press, 203-221.

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.

Rudduck, J. (1992). Universities in Partneship with Schools and School Systems: Les Liaisons Dangereuses?. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press, 194-212.

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.

Watson, N. y Fullan, M. (1992). Beyond School District-University Partnerships. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press, 213-242.

Wiske, M. S. (1988). *A Cultural Perspective on School-University Collaborative Research*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association.

## 25 - EL PRACTICUM.

- El practicum como período de asimilación o de cuestionamiento.
- El practicum fundamentado en los principios de la indagación reflexiva.
- Condiciones estructurales y barreras para la implantación de un modelo de practicum basado en la indagación reflexiva.
- Análisis del modelo de practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

## BIBLIOGRAFÍA.

Alonso Encontreña, M. L. y otros (1991). Las prácticas de enseñanza: evaluación de una experiencia de intervención. *Bordón*, 1 (43), 75-82.

Borrell, N. (1989). *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo*. Barcelona: PPU.

Clarke, A. (1995). Professional development in practicum setting. Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 243-261.

Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-234.

Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil, 301-314.

Fullan, M. (1996). *The new meaning of educationa change*. London: Cassell.

Gairín, J. y Gimeno, X. (1995). Materiales de apoyo a la realización del prácticum: La comunicación a tres bandas. En M<sup>o</sup> L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.), *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo, 85-91.

García Sánchez, J.N. (1993). Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros. *Revista de Educación*, 301, 337-358.

García Alonso, M. L. (1986). *Enfoques y modelos de la investigación sobre el papel de las prácticas de enseñanza en la formación/socialización de los profesores*. Braga, Maio: Universida de do Minho Unidade de Ciências da Educaçao.

García Alonso, M. L. (1989). Um projecto curricular de práticas pedagógicas para a formação de professores reflexivose para a mudança da escola. En *Actas del II Symposium sobre Práticas Escolares*. Santiago: Tórculo, 121-134.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- 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.
- 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.
- López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1995). Los contenidos curriculares en el practicum: propuestas de innovación. En M<sup>o</sup> L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Eds.), *El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo, 111-118.
- Lorenzo Delgado, M. (1991). Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales. En O. Sáenz Barrios (Ed.), *Las prácticas de enseñanza*. Alicante: Marfil, 11-26.
- Marcelo García, C. (1984). La formación práctica de los profesores. *Educadores*, **130**, 691-702.
- Marcelo García, C. (1987). Socialización de los profesores. La formación durante el periodo de prácticas de enseñanza. En P. de Vicente y otros (Eds.), *La Formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo García, C. (1987a). El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación. En *Actas del Symposium sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago: Tórculo.
- Marcelo García, C. (1988). Concepciones, Reflexiones y Estrategias Sociales de Profesores en Formación durante sus Prácticas de Enseñanza. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*. Sevilla: Servicio de Publicac. Universidad, 217-226.
- Marcelo, C. (1995). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En M<sup>o</sup> L. Montero, B. Cebreiro, y M.A. Zabalza (Eds.), *El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo, 338-362.
- McDiarmid, G.W. (1992). Tiling at webs of belief: Field experiences as a means of breaking with experience. En S. Feiman-Nemser y H. Featherstone (Eds.), *Exploring teaching. Reinventing an introductory course*. New York: Teachers College Press, 34-59.
- 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.
- Molina, E. (1989). La evaluación de las prácticas escolares. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo, 85-98.
- Molina, E., De Vicente, P. y Fernández, M. (1995). Los diarios, instrumentos de formación en las prácticas de enseñanza. En M<sup>o</sup> L. Montero, B. Cebreiro, y M.A. Zabalza (Eds.), *El*

- practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo, 126-133.
- Montero, L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En *Actas del Symposium sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago: Tórculo.
- Montero, L. (1989). Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. En *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago: Tórculo, 41-52.
- Noffke, S.E y Brennan, M. (1991). Student teachers use action research: Issues and examples. En B.R. Tabachnich y Zeichner, K., *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 189-201.
- Parker, M.B. y Tiezzi, L.J. (1992). Exploring teaching with cases. En S. Feiman-Nemser y H. Featherstone (Eds.), *Exploring teaching. Reinventing an introductory course*. New York: Teachers College Press, 86-106.
- Pérez Serrano, M. (1987). Las prácticas de enseñanza a debate, opinión de los alumnos, los profesores de las escuelas universitarias y los maestros de EGB en ejercicio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, **0**, 11-124.
- Pozo, A. (1987). Pasado, presente y futuro de las prácticas de enseñanza. En *Ponencia presentada al Symposium sobre Prácticas de Enseñanza*. Pontevedra.
- 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.
- Rodríguez López, J.M. (1992). La formación de profesores reflexivos: un programa de prácticas de enseñanza. En A. Estebanz y M.V. Sánchez (Eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional I. Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 341-348.
- Sáenz Barrios, O. (Ed.) (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alicante: Marfil.
- Tilema, H. et al. (1990). Conceptual or experience-based learning of teachers. *Teaching and Teacher Education*, **2** (6), 165-172.
- Villar Angulo, L. M. (Dir.) (1981). *Las prácticas de enseñanza*. Sevilla: ICE de la Universidad.
- Villar Angulo, L. M. (1989). Investigaciones en curso sobre el tema de prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo, 53-84.
- Zabalza Beraza, M. A. (1987). Lo práctico, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores. En *Actas del Symposium sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago: Tórculo.
- Zabalza Beraza, M. A. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Symposium sobre*

**Prácticas Escolares.** Santiago: Tórculo, 15-40.

Zabalza Beraza, M. (1992). **Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega.** Santiago: Tórculo.

Zeichner, K. (1987). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. En M. Huberman, and J. Backus (Eds.), **Advances in Teacher Education**, Norwood Ablex (3), 94-117.

Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. **Journal of Education for Teaching**, 2 (16), 105-132.

Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. **Journal of Teacher Education**, 43 (2), 296-307.

Zimpher, N. (1989). Evaluating Field-Based Experiences in Teacher Education. En J. Ayers and M. Berney (Eds.). **A Practical Guide to Teacher Education Evaluation.** Boston: Kluwer, 69-84.

**Bloque Temático III: La formación inicial del profesor.**

**MÓDULO 5: LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.**

**26 - MÉTODO Y CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.**

- Modelos de evaluación de la formación inicial del profesor.
- Problemas de acreditación.
- Evaluación de competencias.
- Evaluación de procesos cognitivos.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Aksamit, D. et al. (1990). Naturalistic inquiry applied to the evaluation of a Teacher Education Program. **Teaching and Teacher Education**, 3 (6), 215-226.

Anderson, R.C. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. **Educational Researcher**, 13 (5), 5-10.

Andrew, M.D. y Schwab, R.L. (1993). Outcome-centered accreditation: is teacher education ready?. **Journal of Teacher Education**, 44 (3), 176-182.

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.

Ayers, J. y Ayers, M. (1990). **Practical evaluation of teacher education programs.** Paper presented at 36th World Assembly of the International Coucil on Education for Teaching.

Ayers, J. y Berney, M. (1989). **A Practical Guide to Teacher Education Evaluation.** Boston: Kluwer Academic Publisher.

Berney, M. y Gephart, W. (1989). Models and modeling for teacher education evaluation. En J. Ayers and M. berney (Eds.), **A practical guide to teacher education evaluation.** Boston: Kluwer, 211-218.

Brant, R. (1987). On teacher evaluation: A conversation with Tom McGreal. **Educational Leadership**, 44 (7), 20-24.

Brown, P. (1990). Multiple perspectives on the classroom performance of certified and uncertified teachers. **Journal of Teacher Education**, 41 (4), 15-25.

- 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.
- 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.
- Edmundson, P.J. (1993). Renewal agendas and accreditation requirements: contrasts and correspondence. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 170-175.
- Elliott, J. (1993a). 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. (1993b). Are performance indicators educational quality indicators?. En J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press, 51-64.
- Folio, M. R. (1990). Evaluating preparation programs for special education teachers. En M. Berney and J. Ayers (Eds.), *Evaluating preparation programs for school leaders and teachers in specialty areas*. Boston: Kluwer, 91-106.
- Gallimore, R., Dalton, S. y Tharp, R.G. (1986). Self-regulation and interactive teaching: The effects of teaching conditions on teachers' cognitive activity. *Elementary School Journal*, 86, 613-631.
- Galluzzo, 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.
- 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.
- Greene, M. L. (1987). *Evaluating the effectiveness of Alberta's teachers education programs in preparing classroom teachers*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.: Whashington.
- Loadman, W. (1989). Quality Controls in Teacher Education Programs. En J. Ayers and M. Berney (Eds.), *A practical guide to teacher education evaluation*. Boston: Kluwer, 43-48.
- 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.
- Katz, L.G. y Rath, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 376-385.
- 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.

- MAD. (1997). *Guía práctica para la preparación de las oposiciones al cuerpo de maestros de Andalucía*. Sevilla.
- 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.
- Molina García, S. (1991). La evaluación de las prácticas escolares. En O. Sáenz Barrios (Ed.), *Las prácticas de enseñanza*. Alicante: Marfil, 533-557.
- Morine-Dersheimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 15-26.
- 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.
- Norris, C. (1991). Supervising with style. *Theory into Practice*, XXX (2), 128-133.
- Norris, N. (1993). Evaluation, economics and performance indicators. En J. Eliot (ed.), *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press, 31-39.
- Peterson, K. (1984). Methodological problems in teacher evaluation. *Journal of Research and Development in Education*, 17 (4), 62-70.
- Raths, J. (1988). Evaluation of Teacher Education Programs. En W. Gephart and J. Ayers (Eds.), *Teacher Education Evaluation*. Boston: Kluwer, 23-41.
- Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.
- Royer, J.M., Cisero, C.A. y Carlo, M.S. (1993). Techniques and procedures for assessing cognitive skills. 63 (2), 201-243.
- Scriven, M. (1996). Assessment in teacher education: getting clear on the concept. *Teaching and Teacher Education*, 12 (84), 443-450.
- 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*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. : San Francisco:

Stewart, D. K. (1988). Material on evaluation of teacher education programs in the ERIC Database. *Journal of Teacher Education*, XXXIX (4), 23-27.

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 route 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: Teachers College Press, 80-108.

Stodolsky, S. (1985). Teacher evaluation: The limits of looking. *Educational Research*, 13 (9), 11-18.

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.

Zabalza Beraza, M. (1992). *Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega*. Santiago: Tórculo.

**Bloque Temático IV: La fase de iniciación a la enseñanza.**

**MÓDULO 1: EL PERÍODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA.**

**27 - CARACTERÍSTICAS QUE DISTINGUEN A LOS PROFESORES EN LA ETAPA DE INICIACIÓN A LA PROFESIÓN DE LA ENSEÑANZA.**

- El primer año de enseñanza: "shock con la realidad".
- La biografía personal y el "aprender a enseñar".
- Relaciones con el contexto y la cultura escolar.
- Demandas del rol de profesor.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Ben-Peretz, M. y Kremer-Hayon, L. (1990). The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers. *Educational Review*, 1 (42), 31-40.

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.

Bruce, D. (1988). Induction means never having to say you're sorry. *School Organization* 1 (18), 63-66.

Bullough, R. (1989). *First-Year Teaching: A Case Study*. Chicago: Teachers College Press.

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., Knowles, J.G. y Crow, N.A. (1992). *Emerging as a teacher*. New York: Routledge.

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.

Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 19-23.

Coronel, J. M. (1986). *El pensamiento de los profesores noveles: problemas percibidos*



y **estrategias de acción**. Salamanca: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura.

Esteve, J.M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 58-63.

Hall, B. W., Villeme, M. G. y Phillippy, S. W. (1987). **Predisposition for Burnout Among First Year Teachers**. Whashington: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Assotiation.

Henry, M. A. (1986). Strengths and Needs of First-Year Teachers. **Teacher Educator** 2 (22), 10-18.

Hitz, R. y Roper, S. (1986). The teacher's First Year: Implications for Teacher Educators. **Action in Teacher Education** 3 (8), 65-71.

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.

Huber, G. y Marcelo, C. (1993). Voices of Beginning Teachers: Computer Assisted Listening to Their Common Experience. En M. Schratz (Ed.), **Qualitative Voices in Education**. London: Falmer Press, 139-156.

Huling-Austing, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. En R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 535-548.

Knowles, J.G. y Chavez, A. (1989). **Preservice and beginning teachers' classroom pracices: 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.

Lortie, D.C. (1975). **Schoolteacher**. Chicago: University of Chicago press.

Marcelo García, C. (1990). **El primer año de enseñanza**. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

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. y otros (1991). El centro escolar desde la perspectiva de los profesores principiantes. En **El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas**. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, 147-176.

Olson, M.R. y Osborne, J.W. (1991). Learning to teach: The first year. **Teaching and Teacher Education**, 7 (4), 331-343.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching?. A review of the literature. **Review of Educational Research**, 62 (1), 1-35.

Rosales, C. y Vázquez, M. C. (1987). Conflictos en el período inicial del trabajo del profesor. En P. de Vicente et al. (Eds.), **La formación de los profesores**. Granada: Servicio de Publicaciones, 603-612.

Rust, F. O'C. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. **Teaching and Teacher Education**, 10 (2), 205-217.

Schempp, P.G., Sparkes, A.C. y Templin, T.J. (1993). The micropolitics of teacher induction. **American Educational Research Journal**, 30 (3), 447-472.

Schwab, R. L. (1989). **Stress and the Intern Teacher: An Exploratory Study**. A. E. R. A.

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

Tickle, L. (1989). New teachers and the development of professionalism. En M. Holly and C. Mcloughlin (Eds.), **Perspectives on teacher professional development**, London: Falmer Press, 93-115.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54, 143-178.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Ed.), **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 39-68.

Vera Vila, J. (1988). El profesor novato: entre la formación inicial y la formación en ejercicio. En **La calidad de los centros educativos**. Alicante, 618-619.

Vera Vila, J. (1988a). **El profesor principiante**. Valencia: Promolibro.

Vonk, J. (1983). Problems of the beginning teachers. **European Journal of Teacher Education**. 2 (6), 133-150.

Vonk, J. y Schras, G. (1987). From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. **European Journal of Teacher Education** 1 (10), 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. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. **Journal of Teacher Education**, 40 (2), 44-51.

Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. **Teaching and Teacher education**, 4, 31-40.

Wildman, T. et al. (1989). Teaching and Learning to Teach: The Two roles of Beginning Teachers. *The Elementary School Journal*, 4 (89), 471-494.

Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives, social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1-25.

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.

## 28 - PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DEL PROFESOR PRINCIPIANTE.

- El papel destacado de la socialización para la asimilación de la cultura escolar y profesional.
- Proceso de socialización normativa.
- Proceso de socialización interactiva.
- Proceso de socialización crítica y personal.

## BIBLIOGRAFÍA.

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.

Atkinson, P. y Delamont, S. (1985). Socialization into teaching: the research which lost its way. *British journal of sociology of education* 3 (6), 307-322.

Brembeck, C. S. (1976). *El maestro y la escuela. Roles sociales y profesionales del educador*. Buenos Aires: Paidós.

Bullough, R.V., Knowles, J.G. y Crow, N.A. (1992). *Emerging as a teacher*. New York: Routledge.

Carlson, D. (1987). Teachers as Political Actors: From Reproductive Theory to the Crisis of Schooling. *Harvard Educational Review*, 3 (57), 283-307.

Colbert, J. y Wolff, D. (1992). Surviving in Urban Schools: A Collaborative Model for Beginning Teacher Support System. *Journal of Teacher Education*, 3 (43), 193-199.

Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-234.

Crow, N. (1986). *The role of teacher education in teacher socialization: A case study*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.

Crow, N. A. (1988). *A longitudinal Study of Teacher Socialization: A Case Study*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association.

Crow, N. A. y Kauchak, D. P. (1988). *Teacher Socialization: A Quasi-Experimental Case Study*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association.

Darlin, A. y Dewey, M. (1990). Teaching assistant socialization: Communication with peer leaders about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 4 (6), 315-326.

Escolano, A. (1988). Los roles del profesor en el sistema educativo. En *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía, 157-167.

- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Madrid: Paidós/MEC.
- Goodlad, J., Soder, R. y Sirotnik, K. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoy, W. y Woolfolk, A. (1990). Socialization of Student teachers. *American Educational Research Journal*, 2 (27), 279-300.
- 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.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teacher College Press.
- 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.
- Lortie, D. (1975). *The Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lucas Martín, A. (1986). El proceso de socialización: Un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 173, 357-370.
- Marcelo García, C. (1987). *Socialización de los profesores. La formación durante el período de prácticas de enseñanza*. Granada: Comunicación presentada al Congreso Internacional sobre Formación de Profesores.
- Marcelo García, C. (1988). Concepciones, Reflexiones y Estrategias Sociales de Profesores en Formación durante sus Prácticas de Enseñanza. En C. Marcelo (ed.), *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 217-226.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- 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.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.

- Pearson, M. y Honig, B. (1992). *Success for Beginning Teachers. The California New Teacher Project 1988-92*. Sacramento: CCTC.
- Popkewitz, T. (1979). *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. Chicago: Teacher College 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.
- Su, Z. (1990). The function of the group in teacher socialization. *Phi Delta Kappan*, May, 723-727.
- Weaver Hart, A. y Adams, G. V. (1986). Preservice socialization for teacher career ladders. *Journal of Teacher Education*, XXXVII (6), 59-64.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- 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, Texas: University of Texas and Austin, 1-59.
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del Profesor. *Revista de Educación*, 277, mayo-agosto, 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.
- Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives, social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1-25.

**29 - ADQUIRIENDO CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA ENSEÑAR.**

- Profesores expertos y principiantes.
- Fase preactiva de la enseñanza.
- Fase interactiva de la enseñanza.
- Relaciones entre la fase preactiva e interactiva de la enseñanza.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Bennett, N. Carré, C. y Dunne, E. (1993). Learning to teach. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), *Learning to teach*. London: Routledge, 212-221.
- 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 Villar, L. M. (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones, 250-284.
- Berliner, D. C. (1986a). The expert teacher. *Educational Leadership*, 44 (2), 37-50.
- 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), 14-17.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17 (2), 10-19.
- Beyerbach, B. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4 (4), 339-347.
- Borich, G. (1995). *Becoming a teacher*. London: The Falmer Press.
- 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.
- Bridges, E. y Hallinger, P. (1996). Problem-based learning: A promising approach to professional development. En M. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), *Teacher learning. New policies, new practices*. New York: Teachers College Press, 145-161.
- Bullough, R. (1987). Planning and the First Year of Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 3 (13), 231-250.

- 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.
- Busher, H., Clarke, S. y Taggart, L. (1988). Beginning teachers' learning. En J. Calderhead (Ed.), *Teacher Professional Learning*. London: Falmer Press, 84-96.
- Carré, C. (1993). The first year of teaching. En N. Bennet y C. Carré (Eds.), *Learning to teach*. London: Routledge, 191-212.
- 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. 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.
- Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study on beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19 (2), 121-142.
- 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.
- Cooke, B. y Pang, K. (1991). Recent research on beginning teachers: Studies of trained and untrained novices. *Teaching and Teacher Education*, 1 (7), 93-110.
- Copa, P. (1991). The beginning teacher as a theory maker: meanings for teacher education. En L. Katz (Ed.), *Advances in Teacher Education, norwood Ablex* (4), 105-136.
- Feiman-Nemser, S. Buchman, M. y Ball, D. (1986). *Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.
- 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.
- Gilroy, P. (1989). Professional Knowledge and the Beginning Teacher. En W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching*. London: Falmer Press, 101-114.
- 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.
- Johnston, J. M. (1988). *The knowledge base for teacher induction. A selected annotated bibliography*. Center of Excellence in Teacher Education. Memphis: Memphis State University.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 2 (62), 129-170.
- Kennard, B. (1993). Restoring the expert-novice relationship. En D.J. Clandinin, A. Davies, P. Hogan y B. Kennard, (Eds.), *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 162-177.

Knowles, G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. En I. Goodson (Ed.), **Studying teachers' lives**. Chicago: Teacher College Press, 99-152.

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.

Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. En J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning**. London: The Falmer Press, 146-169.

Leinhardt, G. (1989a). 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.

McLaughling, M. y Oberman, I. (1996). **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: Teachers College Press.

Montero Mesa, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: La construcción del conocimiento profesional. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), **Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 57-84.

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). **Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura**. Granada: FORCE, Adhara.

Morine-Dershimer, G. (1991). Learning to think like a teacher. **Teaching and Teacher Education**, 2 (7), 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.

Olson, M. R. y Osborne J. W. (1991). Learning to Teach: The First Year. **Teaching and Teacher Education** 4 (7), 331-344.

Pultorak, E. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. **Journal of Teacher Education**, 44 (4), 288-295.

Pultorak, E. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. **Journal of Teacher Education**, 47 (4), 284-291.

Reynolds, M. (1989). **Knowledge Base for Beginning Teacher**. Oxford: Pergamon Press.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. **Review of Educational Research**, 1 (62), 1-36.

Rich, Y. (1993). Stability and change in teacher expertise. **Teaching and Teacher Education**, 9 (2), 137-146.

Roehler, L. R., et al. (1987). **Exploring preservice teachers' knowledge structures**. 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.), **Teacher Professional Learning**. London: Falmer Press, 13-34.

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, 53-67.

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.

Westerman, D. (1991). Expert and novice teacher decision making. **Journal of Teacher Education**, 42 (4), 292-305.

**Bloque Temático IV: La fase de iniciación a la enseñanza.****MÓDULO 2: ESTRUCTURA PARA FACILITAR EL PROCESO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA.****30 - LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES.**

- La necesidad de crear programas de inducción.
- Elementos a tener en cuenta en la construcción de programas de inducción.
- Análisis de la estructura de algunos programas de inducción.
- Limitaciones para la puesta en práctica de los programas de inducción.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Anning, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 128-145.
- Bolam, R. (1987). Induction of beginning teachers. En M.J. Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon, 745-757.
- 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.
- 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.
- Calderhead, J. (1988). *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1988a). The development of knowledge structures in learning to teach. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 51-64.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 291-310.
- 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.
- 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.

Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 19-23.

Freiberg, H. y Waxman, H. (1988). Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom instruction. *Teacher Education*, 32 (4), 8-14.

Griffin, G.A. (1985). Teacher induction: research issues. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 42-46.

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*, 3 (43), 173-180.

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.

Kestner, J.L. (1994). New teacher induction: Findings of the research and implications for minority groups. *Journal of Teacher Education*, 45 (1), 39-45.

Klug, B. J. y Salzman, S. A. (1991). Formal Induction vs. Informal Mentoring: Comparative Effects and Outcomes. *Teaching and teacher education*, 3 (7), 241-262.

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.

Lawson, H.A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 163-172.

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 profesional. *Enseñanza*, 6, 61-80.

Marcelo García, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordón*, 48 (1), 5-25.

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.

- Newton, L.D. (1995). Diagnostic monitoring in a primary partnership. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 69-86.
- 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*. Beston 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.
- Reiman, A.J. y Thies-Sprinthal, 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.
- 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.
- Schaffer, E. et al. (1992). An innovative beginning teacher induction program: A two-year analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, 3 (43), 181-192.
- Showers, B., Joyce, B. y Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state fo the art analysis. *Educational Leadership*, 45 (3), 77-87.
- Turner, M. (1994). The management of the induction of newly qualified teachers in primary schools. *Journal of Education for Teaching*, 20 (3), 325-341.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher education*, 4, 31-40.
- Wildman, T.M., Niles, J.A. y McLaughlin, R.A. (1986). Virginia's beginning teacher assistance program. The colleague teacher concept. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Wubbels, Th., Créton, H. A. y Hooymayers, H. P. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 81-94.
- Zimpher, N. L. (1988). *Lessons learned from implementing an induction program for inquiring professionals*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

### 31 - PROFESORES MENTORES.

- Definición y roles del mentor.
- Relaciones entre el mentor y el profesor principiante.
- Formación del mentor.
- El dilema entre la promoción de conductas efectivas y la promoción de procesos reflexivos.

### 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.
- Aspinwall, K, Garrett, V. y Owen-Jackson, G. (1994). 'In at the beginning': A pilot partnership. En I. Reid, H. Constable, y R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 97-105.
- 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.
- Brandt, R. (1992). On research on teaching: A conversation with Lee Shulman. *Educational Leadership*, 47 (7), 14-19.
- Brooks, V., Fitch, T. y Robinson, M. (1994). Positive mentoring and the novice-expert. En I. Reid, H. Constable, y R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 111-123.
- Campbell, B. y Horbury, A. (1994). Mentoring articulated science teachers. En I. Reid, H. Constable, y R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 89-97.
- Field, B. (1994a). Towards understanding the lived experience of practising student teachers. En B. Field y T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: A practical guide*. London: The Falmer Press, 26-46.
- Field, B. (1994b). The past role of the teacher - supervisión as socialisation. En B. Field y T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: A practical guide*. London: The Falmer Press, 46-63.
- Fiel, B. y Field, T. (1994). *Teachers as mentors: A practical guide*. London: The Falmer Press.
- 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.

- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 4 (61), 505-532.
- Jones, W. (1995). Mentoring: An examination of some key issues in two schools. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 86-100.
- Kerry, T y Mayes, S. (1995). *An essay-review of issues on mentoring*. London: Routledge.
- 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.
- Little, J. W. (1990). The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching. En C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education*. 16. Washington: American Educational Research Association, 297-352.
- Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza*, 61-79.
- Marcelo García, C. (1993). El primer año de enseñanza, análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo García, C. y Sánchez Moreno, M. R. (1990). *El profesor mentor: Una nueva figura para el desarrollo organizativo*. La Rábida, Huelva: Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo.
- Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: an exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education* 13 (2), 183-199.
- Miller, D. y Silvermail, 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.
- Oberle, K. (1991). Paradigm wars: Who's fighting: who's winning?. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37, 87-97.
- Odell, S.J. (1990). Teacher induction: A collaborative program that works. *Journal of Staff Development*, 11 (4), 12-16.
- Odell, S. y Ferraro, D. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 3 (43), 200-204.
- Peterson, K.D. (1992). Assistance and assessment for beginning teachers. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation*. London: SAGE publications, 104-115.
- 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.
- Robinson, M. (1994). The mentoring scheme of Warnick University and its school partners -One year one. En B. Field y T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: A practical guide*. London: The Falmer Press, 135-151.
- Rothwell, S., Nardi, E. y Mcintyre, D. (1994). The perceived values of the role activities of mentors and curricular, professional and general tutors. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 19-40.
- 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*. New York: The Falmer Press, 129-141.
- Sánchez Moreno, M. (1990). La figura del profesor mentor y el proceso de asesoramiento centrado en el contexto escolar. En *El Centro Educativo: Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla: GID, 177-188.
- Sánchez Moreno, M. (1992). Estilos de supervisión de profesores definidos mediante un inventario de creencias. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 551-558
- Sánchez Moreno, M. (1994). La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores: una aplicación práctica. *Innovación Educativa*, 3, 79-103.
- Shapiro, P. P. y Scheehan, A. T. (1986). The supervision of student teachers: A new diagnostic tool. *Journal of Teacher Education*, XXXVII (6), 35-40.
- Stephens, P. (1995). Principled mentoring and competency-driven teacher education. En V. Griffiths y P. Owen (Eds.), *Schools in partnership*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 100-112.
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: help-seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 3 (43), 214-221.
- Thies-Sprinthall, L. (1986). A collaborative approach for mentor training: A working model. *Journal of Teacher Education*, XXXVII (6), 13-20.
- Vonk, J.H. (1995). Mentoring student and beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 531-537.
- 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.
- Zimpher, N. y Rieger, S. (1988). Mentoring teachers: What are the issues?. *Theory into practice*, 175-182.



**Bloque Temático V: El desarrollo profesional del profesor.**

**MÓDULO 1: CONCEPTO Y FACTORES DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR.**

**32 - CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL.**

- Dos conceptos yuxtapuestos: "desarrollo" y "profesional".
- Desarrollo personal.
- Desarrollo profesional.
- Desarrollo institucional.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Bell, B. y Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Berry, B. (1995). School restructuring and the teacher power. En A. Lieberman y S. Sarason (Eds.), *The work of restructuring schools*. New York: Teacher College Press, 11-136.
- Butler, J. (1992). Teacher professional development: An Australian case study. *Journal of Education for Teaching*, 18 (3), 221-238.
- Carr, W. (1989). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la Escuela*, 11, 3-12.
- 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.
- Day, C. y Pennington, A. (1993). Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. *JET, International analyses of teacher education*, 251-260
- 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.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and

- institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Holly, M.L. y McLoughlin, C. (1989). *Perspectives on teacher professional development*. London: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1990). Integrating Staff Development and School Improvement: A Study of Teacher Personality and School Climate. En B. Joyce (Ed.), *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, 41-67.
- Huberman, M. (1989). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 23-35.
- Imbernón, F. (1988). Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 77-79.
- Kelchtermans, G. y VanDenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- Kremer-Hayon, L. (1991). Teacher professional development - the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14 (1), 79-85.
- Lambert, L. (1989). The end of an era of Staff Development. *Educational Leadership*, 1 (47), 78-81.
- Landsheere, G. (1987). Teacher Recyclage. En M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York: Pergamon, 744-745.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1991). *Staff development for education in the '90*. New York: Teacher College Press.
- 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.
- MacKinnon, A.M. y Grunau, H. (1994). Teacher development through reflection, community, and discourse. En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teachers College Press, 165-193.
- Maeroff, G. (1988). *The Empowerment of Teachers*. New York: Teacher College Press.
- Marcelo García, C. (1990). *Introducción a la Formación del Profesorado*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1990). El desarrollo profesional de los profesores. En A. Medina Rivilla y M.L. Sevillano García (Coords.), *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: Univ. Nac. Educac. a Distancia, 567-588.

- Marcelo García, C. (1992). El desarrollo profesional de los profesores: Dimensiones, condiciones, modalidades y evaluación. En J. García Minguez y otros (Eds.), **LOGSE: Perfiles para una nueva educación**. Granada: ICE.
- Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.
- Milbery, L., McLaughling, P. y Knudsen, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. En Al Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), **The changing contexts of teaching**. Chicago: University of Chicago press, 37-59.
- Mingorance Díaz, P. (1992). ¿Cómo pueden formarse los profesores? Modelos de formación permanente. En I. Aguaded (Ed.), **El autoperfeccionamiento de los profesores**. Huelva: ICE, 35-54.
- Montero, L. (1987). La formación del profesorado en servicio. En L. Montero (Ed.), **Lecturas de Formación del Profesorado**. Santiago: Tórculo, 302-374.
- Natriello, G. y Zumwalt, K.R. (1992). Challenges to an alternate route for teacher education. En Al Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), **The changing contexts of teaching**. Chicago: University of Chicago press, 59-79.
- 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.
- Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). **Managing Staff Development**. London: Paul Chapman.
- 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.
- Prawat, R.S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. **American Educational Research Journal**, 28 (4), 737-757.
- Richardson, V. (1992). The agenda -setting dilemma in a constructivist staff development process. **Teaching and Teacher Education**, 8 (3), 287-300.
- Showers, B., Joyce, B. y Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development, a framework for future study and a state-of-the-arts analysis. **Educational Leadership**, 45 (3), 77-87.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan Pub, 234-251.
- Stevenson, R.S. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. **Teaching and Teacher Education**, 3 (3), 233-248.

- 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.
- Villar Angulo, L. M. (1992). **Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela**. Granada: Universidad de Granada.
- Woods, P. (1996). **Researching the art of teaching. Ethnography for educational use**. London: Routledge.

**33 - TEORÍAS SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR.**

- Teorías sobre aprendizaje adulto.
- Teorías sobre etapas de desarrollo cognitivo de los profesores.
- Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores.
- Teorías sobre desarrollo motivacional.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Burden, P.R. (1990). Teacher Development. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan Publishing Company, 311-328.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators. *Teaching and Teacher Education* 2 (17), 197-210.
- Coronel, J. y Granado, C. (1992). Las preocupaciones de los profesores ante la innovación: adaptación de un instrumento. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 355-368.
- Crahay, M. (1988). ¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 211-235.
- Crowe, R. (1996). Emotional experiences in learning and teaching in a education course. 194-206.
- Denicolo, P. y Pope, M. (1990). Adults Learning - Teacher Thinking. En C. Day et al. (Eds.), *Insight into Teacher Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 155- 169.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Fernández, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Ferrández, A. , Gairín, J. y Tejada, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Zaragoza: Universidad Popular de Zaragoza.
- Fessler, R. y Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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.

- González Jiménez, F. (1995). Análisis de los procesos formativos y de movilidad de los profesores. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas, 359-385.
- González, J. y Lobato, M. J. (1988). El malestar de los enseñantes. Problemas de salud en el País Vasco. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 345-351.
- Hernández, P. y otros (1988). La salud mental del profesor. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 328-338.
- Huberman, M. (1989). Research on teachers' professional lives. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 341-466.
- Johnston, K. (1988). Changing teachers' conceptions of teaching and learning. En J. Calderhead (Ed.), *Teacher Professional Learning*. London: Falmer Press, 169-195.
- Kelchtermans, G. y VanDenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- 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.
- Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. En M. Cole and S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University, 27-34.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. Mingorance, P. Sánchez, M. (1991). Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación-acción y apoyo profesional mutuo entre profesores. En J.M. Escudero y J. López (Coord.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 219-262.
- Martínez Bonafé, J. (1995). La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. En *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, 312-339.
- Medina Rivilla, A. (1988). Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 53-76.
- Merriam, S. y Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood*. New York: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.

Oja, S. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development. En M. Holly and C. McLoughlin (Eds.), **Perspectives on teacher profession development**. London: Falmer Press, 155-172.

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. (1991). Adult Development: Insight on Staff Development. En A. Lieberman and L. Miller (Eds.), **Staff Development for Education in the '90**. Chicago: Teacher College Press, 37-60.

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.

San Fabian Maroto, J. L. y otros (1992). Investigación cooperativa y resistencias a la innovación. En L. M. Villar (Coord.), **Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela**. Granada: Universidad, 72-80.

Sikes, P. (1992). Imposed Change and the Experienced Teacher. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.), **Teacher Development and Educational Change**. London: Falmer Press, 36-55.

Smith, L. et al. (1992). School improvement and educator personality: stages, types, traits or processes?. En I. Goodson (Ed.), **Studying teachers' lives**. Chicago: Teacher College Press, 153-166.

Sprinthall, N. A. y Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as an adult learner: a cognitive-developmental view. In G. Griffin (Ed.), **Staff Development**. Chicago: National Society for the Study of Education.

Tatel, E. (1996). Improving classroom practice: Ways experienced teachers change after supervising student teachers. En M. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), **Teacher learning. New policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 48-53.

Tennant, M. (1991). **Adulthood and learning**. Barcelona: El Roure.

Thies-Sprinthall, L. y Sprinthall, N. (1987). Preservice teachers as adult learners: A new framework for teacher education. En M. Hanerman and J. Backus (Eds.), **Advances in Teacher Education (3)**. Norwood: Ablex, 35-56.

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.

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.

Zubieta Irún, J. C. y Susinos Rada, T. (1992). **Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes**. Madrid: CIDE.

#### 34 - PROCESOS DE PENSAMIENTO EN EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

- La investigación sobre el pensamiento del profesor.
- Tipos de esquemas. Esquemas de acción y esquemas de información.
- Funcionamiento de la estructura cognitiva del profesor.
- Planificación y realización del plan en clase.

#### BIBLIOGRAFÍA.

Beattie, M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. **Educational Research**, 37 (1), 53-70.

Bolívar Botía, A. (1995). Reconstrucción. En L.M. Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao: Mensajero, 237-264.

Calderhead, J. (1987). **Cognition and metacognition in teachers' professional development**. Whashington: Paper presented at the annual meeting of 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, (Third Edition)**. New York: Macmillan.

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.

Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, June-July, 2-14

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. (1992). Accountability for professional practice. En M. Levine (Ed.), **Professional practice schools. Linking teacher education and school reform**. New York: Teacher College Press, 81-105.

De Vicente Rodríguez, P. S. (1988). El profesor como tomador de decisiones. **Revista de Ciencias de la Educación**, 134, 143-165.

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**.

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.

Erben, M. (1996). The purpose and processes of biographical method. En D. Scott y R.

- Usher (Eds.), **Understanding educational research**. London: Routledge, 159-174.
- 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.
- Feiman-Nemser, S. y Featherstone, H. (1992). **Exploring teaching. Reinventing an introductory course**. New York: Teachers College Press.
- Fernández, M. (1995). Descripción. En L.M. Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao : Mensajero, 149-171.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience / reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 9 (5,6), 485-497.
- 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.
- Greeno, J. G., Riley, M. S. y Gelman, R. (1984). Conceptual competence and children's counting. **Cognitive Psychology**, 16, 94-143.
- Hayes-Roth, B. y Hayes-Roth, F. (1979). A cognitive model of planning. **Cognitive Science** 3, 275-310.
- 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.
- 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.
- Kosumen, 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.
- 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.
- Marcelo García, C. (1986). Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de EGB. **Revista Española de Pedagogía**, 173, julio-diciembre, 415-431.
- Marcelo García, C. (1987). **Pensamientos del Profesor**. Barcelona: CEAC.
- 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.
- 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.
- 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.
- Mitchell, J. y Marland, P. (1989). Research on Teacher Thinking: The Next Phase. **Teaching and Teacher Education**, 2 (5), 115-128.
- Molina Ruiz, E. (1995). Confrontación. En L.M. Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao : Mensajero, 205-235.
- 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. (1995). Información. En L.M. Villar (Coord.), **Un ciclo de enseñanza reflexiva**. Bilbao : Mensajero, 173-205.
- Munby, H. y Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. **Theory into Practice**, Spring, 116-121.
- 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.
- Ross, D. y Webb, R. (1995). Implementing shared decision making at Booksville elementary school. En A. Lieberman y S. Sarason (Eds.), **The work of restructuring schools**. New York: Teacher College Press, 64-87.
- 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.
- Sacerdoty, E. D. (1977). **A structure for plans and behavior**. New York: Elsevier Computer Science Library.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1989). Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems. En M. Reynolds (Ed.), **Knowledge Base for Beginning Teachers**. Oxford: Pergamon Press, 37-46.

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.

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.

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.

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.

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: Cognitive process analyses of learning and problem solving*, (2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Villar Angulo, L. M. (1986). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

Wilson, S.M. (1992). Thinking about teaching, teaching about teaching. En S. Feiman-Nemser y H. Featherstone (Eds.), *Exploring teaching. Reinventing an introductory course*. New York: Teachers College Press, 129-146.

Woods, P. (1996). Researching the art of teaching. *Ethnography for educational use*. London: Routledge.

Yaxley, B. (1991). *Developing teachers' theories of teaching: A touchstone approach*. London: Falmer Press.

Yinger, R. J. (1986). *Examining thought in action, a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.

Yinger, R. J. (1987). *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching*. Whashington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

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. y Tabachnich, R. (1991). Reflections on reflective teaching. En R. Tabachnich y K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1-22.

## Bloque Temático V: El desarrollo profesional del profesor.

### MÓDULO 2: MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL.

#### 35 - DESARROLLO PROFESIONAL AUTÓNOMO.

- Importancia de promover un aprendizaje autónomo en el profesor.
- Los Seminarios Permanentes: Orígenes y desarrollo.
- Grupos de trabajo como en torno de reflexión y de intercambio de experiencias.
- Otras modalidades de autoformación: asistencia a congresos, jornadas y salidas al exterior.

#### BIBLIOGRAFÍA.

Area Moreira, M. (1992). El desarrollo profesional a través de experiencias educativas: un modelo de trabajo. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 277-287.

Aguaded, I. (1992). *El auto perfeccionamiento de los profesores*. Huelva: ICE.

Axpe Caballero, M. A. y otros (1992). *Los seminarios permanentes de formación del profesorado: Una aproximación a las perspectivas de los profesores de Educación Infantil*. Santiago: Comunicación presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.

Berdún, F. (1992). La autoformación mediante Grupos de Trabajo. En I. Aguaded (Ed.), *El auto perfeccionamiento de los profesores*. Huelva: ICE, 175-178.

Biott, C. y Nias, J. (1992). *Working and learning together for change*. London: Open University.

Cabello Martínez, M<sup>a</sup>.J. (1995). Formación y autoformación de los equipos docentes en educación de personas adultas. En *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, 366-385.

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). *Seguimiento de programas y actividades de formación del profesorado*. B.O.J.A. del 20 de Agosto:

- Resolución de 20 de julio del Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993). B.O. J.A. del 29 de Mayo de 1993: **Orden de 7 de mayo de 1993, por la que se convocan actividades de formación en Centros y Actividades de auto perfeccionamiento dirigidas al Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía.**
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993a). B.O.J.A. del 10 de Agosto de 1993: **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.**
- Chavarría, T. y otros (1991). Los seminarios permanentes: Una opción de perfeccionamiento. En S. Arencibia y otros (Eds.), **Jornadas sobre Formación del Profesorado**. Las Palmas: ICE, 197-209.
- Darder Vidal, P. (1988). Formación permanente del profesorado. En **La calidad de los centros educativos**. Alicante, 569-590.
- Denicolo, P. y Pope, M. (1990). Adults Learning - Teacher Thinking. En C. Day et al. (Eds.), **Insight into Teacher Thinking and Practice**. London: Falmer Press, 155- 169.
- Espino, J. (1991). La formación del profesorado desde la óptica de los movimientos de renovación pedagógica. En S. Arencibia y otros (Eds.), **Jornadas sobre Formación del Profesorado**. Las Palmas: ICE, 221-231.
- Evans, C. (1991). Support for Teachers Studying Their Own Work. **Educational Leadership**, 6 (8), 11-13.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth. **Educational Leadership**, 3 (5), 31-35.
- González, A. y otros (1984). **Análisis de la calidad de la enseñanza. Instrumentos y técnicas para los Seminarios Didácticos**. Madrid: Narcea.
- Griffin, G. (1991). Interactive Staff Development: Using What we Know. En A. Lieberman and L. Miller (Eds.), **Staff Development for the '90**. Chicago: Teacher College Press, 243-260.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). **Understanding teacher development**. London: Cassell.
- Hunsaker, L. y Johnston, M. (1992). Teacher under construction: A collaborative case study of teacher change. **American Educational Research Journal**, 2 (29), 350-373.
- Hyde, A. y Pink, W. (1992). Thinking about effective staff development. En W. Pink and A. Hyde (Eds.), **Effective staff development for school change**. Norwood: Ablex, 3-30.
- Imbembón, F. (1990). La formación del profesorado. **Cuadernos de Pedagogía**, 178, 88-97.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1987). Research shows the Benefits of Adult Cooperation. **Educational Leadership**, 3 (5), 27-30.

- Kilbourn, B. (1991). Self-Monitoring in Teaching. **American Educational Research Journal**, 3 (28), 721-736.
- Larsson, S. (1987). Learning from experience, teachers' conceptions of changes in their professional practice. **Journal of Curriculum Studies**, 19 (1), 35-43.
- Little, J. W. (1990). Teachers as Colleagues. En A. Lieberman (Ed.), **Schools as Collaborative Cultures**. London: Falmer Press, 165-194.
- Marcelo García, C. (1992). El desarrollo profesional cooperativo: algunas sugerencias. En L. M. Villar (Coord.), **Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela**. Granada: Universidad, 170-176.
- Martín Correa, J. (1992). Autoformación a través de Proyectos de Innovación. En I. Aguaded (Ed.), **El auto perfeccionamiento de los profesores**. Huelva: ICE, 171-174.
- Martínez, A. (1987). El Seminario Permanente como instrumento de perfeccionamiento del profesorado. En **Investigaciones Educativas C.I.D.E.-I.C.E.s 1982-86**. Madrid: C.I.D.E., 249-250.
- Martínez Calvo, A. y Vera Muñoz, I. (1986). **El Seminario Permanente como instrumento de perfeccionamiento del profesorado**. Alicante: ICE.
- Molino Jiménez, P. (1985). Los Seminarios Permanentes: una vía amplia para la renovación pedagógica. **Cuadernos de Pedagogía**, 131, 4-8.
- Morcillo Parra, R. (1992). Análisis del modelo de auto perfeccionamiento de la administración andaluza. En I. Aguaded (Ed.), **El auto perfeccionamiento de los profesores**. Huelva: ICE, 55-7.
- Rudduck, J. (1991). **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University.
- Sánchez Garrán, E. (1992). El auto perfeccionamiento de los profesores. Seminarios Permanentes. En I. Aguaded (Ed.), **EL auto perfeccionamiento de los profesores**. Huelva: ICE, 163-170.
- Skitt, J. y Jennings, J. (1989). Raising Morale Through an Active Staff Development Programme. **School Organization**, 2 (9), 233-240.
- Smyth, J. (1991). **Teachers as collaborative learners**. London: Open University.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan Pub, 234-251.
- Sykes, G. (1990). Forgering Teacher Professionalism in Schools. En R. Elmore (Ed.), **Restructuring schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 59-96.
- Wilkinson, A. (1991). Evaluating group discussion. **Educational Review**, 2 (3), 131-141.
- Yanes, J. (1991). Prácticos, reflexivos, críticos, transformadores y autónomos. En S. Arencibia y otros (Eds.), **Jornadas sobre Formación del Profesorado**. Las Palmas: ICE, 233-252.

## Temario de Formación del Profesorado

Yus Ramos, R. y López Blanco, J. (1990). Sobre la importancia actual y perspectiva del perfeccionamiento del profesorado en grupos de trabajo: el modelo autónomo. En **Cambio educativo y desarrollo profesional**. Sevilla: GIE, 107-119.

**36 - DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN LA REFLEXIÓN.**

- Los estudios narrativos y la biografía.
- Los diarios y "portfolios".
- Los estudios de casos.
- Otras estrategias basadas en la reflexión.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Anderson, L.M. y Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 479-499.

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.

Brown, T. (1996). Creating data in practitioner research. *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 261-270.

Butt, R., Townsend, D. y Raymond, D. (1992). El uso de Historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), **Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 203-220.

Butt, R. et al. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. En I. Goodson (Ed.), **Studying teachers' lives**, Chicago: Teacher College Press, 51-98.

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 1 (22), 5-12.

Clandinin, J. (1992). Narrative and Story in Teacher Education. En T. Russell and H. Munby (Eds.), **Teachers and Teaching**. London: Falmer Press, 124-137.

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., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (1993). **Learning to teach, teaching to learn**. New York: Teachers College Press.

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.

Connelly, F. y Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational*



**Researcher**, 5 (19), 2-14.

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.

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. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. **British Educational Research Journal**, 19 (1), 83-93.

Dunn, T.G. y Taylor, C.A. (1993). Cooperating teacher advice. **Teaching and Teacher Education**, 9 (4), 411-423.

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.

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.

Erben, M. (1996). The purpose and processes of biographical method. En D. Scott y R. Usher (Eds.), **Understanding educational research**. London: Routledge, 159-174.

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.

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.

Gomez, M. L. y Tabachnick, R. (1992). Telling Teachers Stories. **Teaching Education**, 2 (4), 129-138.

González Sanmamed, M. (1992). El desarrollo del conocimiento profesional: Un estudio a través de la biografía de un profesor en formación. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), **Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 421-430.

Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, 3 (23), 207-218.

Gudmundsdottir, S. (1997). Introduction to the theme issue of "narrative perspectives on research on teaching and teacher education". **Teaching and Teacher Education**, 13 (1), 1-5.

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.

Harrington, H.L. y Quinn-Leering, K. (1996). Considering teaching's consequences. **Teaching and Teacher Education**, 12 (6), 591-607.

Harrington, H.L. (1995). Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers. **Teaching and Teacher Education**, 11 (3), 203-214.

James, P. (1996). Learning to reflect: A story of empowerment. **Teaching and Teacher Education**, 12 (1), 81-97.

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.

Kagan, D. y Tippins, D. (1991). How Teachers' Classroom Cases Express Their Pedagogical Beliefs. **Journal of Teacher Education**, 4 (42), 281-291.

Kainan, A. (1995). Forms and functions of storytelling by teachers. **Teaching and Teacher Education**, 11 (2), 163-172.

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.

King, J. R. (1991). Collaborative life history narratives: heroes in reading teachers' tales. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 1 (4), 45-60.

Laframboise, K y Griffith, P. (1997). Using literature cases to examine diversity issues with preservice teachers. **Teaching and Teacher Education**, 13 (4), 396-383.

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 García (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.

Marcelo García, C. (1987). **A Study of Implicit Theories and Beliefs about Teaching in Elementary School Teachers**. Washington: Educational Resources Information Center.

Marcelo García, C. (1991). El vídeo como recurso en el estudio de caso. **Apuntes de**

## Educación 5-8.

- Marcelo, C. y otros (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marble, S. (1997). Narrative visions of schooling. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 55-65.
- McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 85-93.
- Medina Rivilla, A. (1988). Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 53-76.
- Merseth, K. (1992). Cases for Decision Making in Teacher Education. En J. Shulman (Ed.), *Cases for Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press, 50-63.
- Mingorance Díaz, P. (1990). *Metáfora y Pensamiento Profesional*. Sevilla: GID.
- Mingorance Díaz, P. (1992). Análisis del discurso del profesor a través de la metáfora. En C. Marcelo (Ed.), *Investigación en Formación del Profesorado*. Madrid: Cincel.
- 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 cognitivos como representaciones de la acción. En L.M. Villar y P.S. de Vicente (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- 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.
- Parker, M. y Tiezzi, L. (1992). Exploring Teaching With Cases. En S. Feiman and H. Featherstone (Eds.), *Exploring Teaching*. Chicago: Teacher College Press, 86-105.
- Pope, M. (1988). Antojos 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.
- Richert, A. (1991). Case Methods and Teacher Education: Using Cases to Teach Teacher Reflection. En R. Tabachnick and K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented Teacher Education*. London: Falmer Press, 130-150.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988). Las metáforas en la enseñanza. *Enseñanza*, 6, 223-240.

- Ross, J. y Regan, E. (1993). Sharing professional experience. Its impact on professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 91-106.
- Sánchez García, M. V. (1992). El Repertorio de Rejilla de Kelly: una técnica para investigar los constructos personales de los futuros profesores. En C. Marcelo (Ed.), *Investigación en Formación del Profesorado*. Madrid: Cincel.
- Shulman, J. (1991). Revealing the mysteries of teacher-written cases. *Journal of Teacher Education*, 4 (42), 250-262.
- Shulman, J. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- Silberstein, M. y Tamir, P. (1991). The expert case study model: an alternative approach to the development of teacher education modules. *Journal of Education for Teaching*, 2 (17), 165-179.
- Vera, J. L. (1991). Estudio de casos: su posible utilización en formación inicial y permanente. En S. Arencibia y otros (Eds.), *Jornadas sobre Formación del Profesorado*. Las Palmas: ICE, 299-317.
- 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.
- Yinger, R. J. y Clark, Ch. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante: Marfil, 175-196.
- Zabalza Beraza, M. (1988). *Los diarios de clase como instrumentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Tórculo.

**37 - APOYO PROFESIONAL MUTUO ("COACHING") Y SUPERVISIÓN CLÍNICA.**

- Las estrategias colaborativas para propiciar el desarrollo profesional.
- Definición de "coaching" y modalidades.
- La supervisión clínica: concepto y características.
- Componentes de la supervisión clínica: ciclos y fases.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Biott, C. y Nias, J. (Eds.) (1992). *Working and learning together for change*. London: Open University.
- Block, K.K. (1996). The "case" method in modern educational psychology texts. *Teaching and Teacher Education*, 12 (5), 483-500.
- Booth, M. et al. (1990). *Partnership in initial teacher training*. London: Cassell.
- Brandt, R. S. (1987). On teachers coaching teachers, a conversation with Bruce Joyce. *Educational Leadership*, (5), 12-17.
- Buttery, I. J. (1988). Group clinical supervision as a feedback process. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 5-12.
- Comerford, D. J. y otros (1989). *Teachers helping teachers*. San Francisco: A. E. R. A.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (1992). *El segundo año de un proceso de cambio: del ensayo de modelos de enseñanza a la planificación colaborativa*. Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.
- Fernández, M. (1992). *Construcción colaborativa de la enseñanza en una Escuela Infantil*. Santiago: Comunicación presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.
- Ferreres Pavía, V. y otros (1988). La acción participativa docente en los procesos de innovación. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 237-248.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London: Open University.
- Garman, P. y otros. (1987). Conflicting Conceptions of Clinical Supervision and the Enhancement of Professional Growth and Renewal: Point and Counterpoint. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, (2), 152-177.
- Gitlin, A. y Teitelbaum, H. (1987). Vinculación de la teoría y la práctica: El uso de la metodología etnográfica por futuros profesores. En L. Montero (Ed.), *Lecturas de Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo, 441-463.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 3 (5), 31-35.
- Glickman, C. y Bey, T. (1990). Supervision. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 549-566.
- Grimmett, P. y Crehan, E. (1992). The Nature of Collegiality in Teacher Development: The Case of Clinical Supervision. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press, 56-85.
- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 3 (6), 227-242.
- Joyce, B. y Showers, B. (1982). The Coaching of Teaching. *Educational Leadership*, Octubre, 4-10.
- Joyce, B. y Showers, B. (1984). Transfer of training: The contribution of 'coaching'. En D. Hopkins and M. Wideen (Eds.), *Alternative perspective on school improvement*. London: Falmer Press, 77-88.
- Kilbourn, B. (1990). *Constructive Feedback*. Toronto: OISE.
- Lalik, R. V. y Niles, J. A. (1987). *Learning to teach in collegial groups, analysis of verbal interactions*. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.
- Little, J. W. (1990). Teachers as Colleagues. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures*. London: Falmer Press, 165-19.
- Marcelo García, C. (1992). El desarrollo profesional cooperativo: algunas sugerencias. En L. M. Villar (Coord.), *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Granada: Universidad, 170-176.
- 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 López, J. (Eds.), *Los desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo, 219-262.
- Martín Rodríguez, E. (1988). *Supervisión Educativa*. Madrid: UNED.
- Maurice, H. (1990). Supervisión clínica y poder: regímenes de la gestión docente. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia, 222-242.
- Neubert, G. y Bratton, E. (1987). Team Coaching: Staff Development Side by Side. *Educational Leadership*, 5, 29-33.
- Nielsen, L. A. (1988). Using Research-Based Staff Development: Effects of Coaching on Reading Instruction Outcomes. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of A. E. R. A.

- Nolan, J. y Hillkirk, K. (1991). The effects of a reflective coaching project for veteran teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (7), 62-76.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pajak, E. (1988). *Clinical supervisor: Emerging models or muddles?*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.
- Pajak, E. y Glickman, C. (1989). Informational and Controlling Language in Simulated Supervisory Conferences. *American Educational Research Journal*, 1 (26), 93-106.
- Pugach, M. y Johnson, L. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. En R. T. Clift et al. (Eds.), *Encouraging reflection in education*. Chicago: Teacher College Press, 186-207.
- Raney, P. y Robbins, P. (1989). Professional Growth and Support through Peer Coaching. *Educational Leadership*, 8 (6), 35-37.
- Schön, D. (1988). Coaching reflective teaching. En P. Grimmett and G. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press, 19-30.
- Sergiovanni, T. (1986). A theory of practice for clinical supervision. En J. Smyth (Ed.), *Learning about teaching through clinical supervision*. London: Croom Helm, 37-58.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. London: Open University.
- Sparks, G. M. y Bruder, S. (1987). Before and After Peer Coaching. *Educational Leadership*, 3 (5), 5-63.
- Smyth, J. (1991a). Problematising teaching through a 'critical' approach to clinical supervision. *Curriculum Inquiry*, 3 (21), 321-352.
- Stones, E. (1987). Teaching Practice Supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 1 (10), 67-79.
- Tillema, H. (1991). *Does coaching enhance transfer of training*. Leiden: Center for the Study of Education and Instruction.
- Zay, D. (1989). *Teacher training to partnership*. Paper presented at ATEE Conference.

### 38 - DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN.

- Objetivos de la propuesta de formación basada en la elaboración de proyectos de innovación.
- Desarrollo de la escuela y desarrollo del profesor.
- Desde los proyectos meramente técnicos hacia la propuesta de elaboración de proyectos asociados con la mejora de la institución escolar.
- Guía para apoyar los proyectos de innovación.

### BIBLIOGRAFÍA.

- Bowman, A. y Haggerson, N. (1990). Empowering Educators Through the Process of Enfolding and Unfolding Curriculum. En J. Sears and J. Marshall (Eds.), *Teaching and Thinking About Curriculum*. Chicago: Teacher College Press, 48-60.
- Campbell, R. J. (1982). Some aspects of INSET and subsequent curriculum change, a case study and discussion. *Journal of Education for Teaching*, 8 (3), 203-222.
- Carlgrén, I. (1987). School-centered innovations and teacher rationality. En A. Strommes (Ed.), *Teachers Thinking*. University of Trondheim, 84-106.
- 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 (1993a). B.O.J.A. del 29 de mayo de 1993: *Orden de 7 de Mayo de 1993, por la que se convocan actividades de formación en Centros y Actividades de auto perfeccionamiento dirigidas al Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía*.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993b). B.O.J.A. del 10 de Agosto de 1993: *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*.
- Eraut, M. (1995). Inservice teacher education. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 620-628.
- Eraut, M. y Seaborne, P. (1984). In-service Teacher Education: Developments in provision and curriculum. En R. Alexander et al. (Eds.), *Change in Teacher Education*. London: Holt, Rinehart and Winston, 161-199.
- Escudero Muñoz, J. M. (1986). Innovación e investigación educativa: introducción. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1 (1), 5-44.

## Temario de Formación del Profesorado

- Escudero Muñoz, J. M. (1986a). El pensamiento del profesor y la innovación educativa, en L. M. Villar (Coor.), **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Escudero Muñoz, J. M. y González González, M. T. (1984). **La renovación pedagógica y el papel del profesor**. Madrid: Escuela Española.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (1992). Procesos de Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Curricular. En A. Estebaranz y M.V. Sánchez (Eds.), **Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional I. Conocimiento y Teorías Implícitas**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 375-388.
- Ferreres Pavía, V. y otros (1988). La acción participativa docente en los procesos de innovación. En C. Marcelo (Ed.), **Avances en el estudio del pensamiento del profesor**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 237-248.
- Foskett, N., Ratcliffe, M. y Brunner, D. (1994). Communication and innovation. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 40-46.
- 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. (1991). **The New Meaning of Educational Change**. Chicago: Teacher College Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. **Cuadernos de Pedagogía**, 139, Julio-Agosto, 84-88.
- González González, M. T. (1987). El papel del profesor en los procesos de cambio educativo. En **Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica**, 4-5, 9-29.
- González González, M. T. y Escudero Muñoz, J. M. (1987). **Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo**. Barcelona: Humanitas.
- Guarro Pallás, A. y Arencibia, S. (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. En **El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas**. Sevilla: GID, 57-64.
- Hall, G. E., Loucks, S., Rutherford, W., Newlove, B. (1975). Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption. **Journal of Teacher Education** 26 (1) pp 52-56.
- Hand, B. y Treagust, D. P. (1991). **From teacher-as-technician to teacher-as-facilitator: A study of a professional development initiative involving teaching for conceptual change**. Paper presented at the American Educational Research Association.
- Imbernón, F. (1996). Innovación y formación en y para los centros. **Cuadernos de pedagogía**, 240, 68-72.
- Jimenez Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. **Educación**, 19, 33-46.
- Medina Rivilla, A. (1990). Innovación curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. En **El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas**. Sevilla: GID, 603-647.
- Medina Rivilla, A. (1992). Modelo, procesos y dificultades en la construcción colaborativa del PEC. En L. M. Villar (Coord.), **Desarrollo Escolar Centrado en la Escuela**. Granada: Universidad, 115-127.
- Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. **Bordón**, 47 (2), 143-159.
- Miller, L. (1992). Curriculum work as staff development. En W. Pink and A. Hyde (Eds.), **Effective staff development for school change**. Norwood: Ablex, 93-108.
- Montero, L. (1992). La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores. **Curriculum**, 4, 131-141.
- Olson, J. (1989). Teoría de la innovación y creencias del profesor. Problemas de relación cultural. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 4, 59-65.
- Pérez Gómez, A. (1990). **Curriculum, profesorado e investigación-acción**. Valladolid: Ponencia presentada al Congreso Internacional de Investigación-Acción.
- 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.
- Rivas Navarro, M. (1987). La formación docente para la innovación didáctica: factores restrictores de la innovación. En P. de Vicente et al. (Eds.), **La formación de los profesores**. Granada: Servicio de Publicaciones, 613-624.
- Romberg, T. y Price, G. (1983). Curriculum implementation and staff development as cultural change. En G. Griffin (Ed.), **Staff Development**. Chicago: NSSE, 154-184.

**39 - DESARROLLO PROFESIONAL CENTRADO EN LA ESCUELA.**

- Conceptualización de la formación centrada en la escuela.
- Formación centrada en los problemas reales de los profesores.
- Fases para la puesta en práctica de proyectos centrados en la escuela.
- Formación en el centro desde una perspectiva colaboradora.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Area, M. y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-70.
- Bolam, R. (1992). Desarrollo profesional basado en la escuela: Inglaterra y Gales. En L. M. Villar (Coord.), *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Granada: Universidad, 34-44.
- Bollen, R. y Hopkins, D. (1987). *School based review: Towards a Praxis*. Leuven: ACCO.
- Cardona Andújar, J. (1992). El centro como organización y la formación continua del profesorado. *Bordón*, 2 (63), 217-222.
- Clift, P. (1987). School-Based Review: A response from the UK perspective. En D. Hopkins (Ed.), *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press, 62-64.
- 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 (1993). B.O.J.A. del 29 de Mayo de 1993: *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*.
- Darder Vidal, P. (1987). *La formación continua centrada en el proyecto (escuela)*. Barcelona: Ponencia presentada en la Universidad Europea de Verano sobre Perfeccionamiento del profesorado.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University.
- Escudero Muñoz, J. M. (1990). *Formación centrada en la escuela*. La Rábida, Huelva: Jornadas sobre el Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas.
- Escudero Muñoz, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 189-222.
- Escudero Muñoz, J. M. (1992). *La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en el centro escolar*. Sevilla: Ponencia presentada al IV Seminario sobre Desarrollo Basado en la Escuela.
- Escudero Muñoz, J. M. (1992a). Desarrollo de la escuela: ¿Metodología o ideología educativa?. En L. M. Villar (Coord.), *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Granada: Universidad, 11-18.
- Escudero, J.M, (1993). Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 81-84.
- García Lázaro, A. (1990). La formación en el centro. Una estrategia de formación permanente del profesorado. En *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Sevilla: GIE, 129-137.
- González González, T. (1988). La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. *Anales de Pedagogía*, 6, 27-36.
- Guarro Pallás, A. (1990). Propuesta de un modelo de perfeccionamiento del profesorado centrado en el desarrollo curricular en la escuela y en el contexto de la experimentación e implantación. En *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 65-72.
- Guarro Pallás, A. y Arencibia, S. (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. En *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 57-64.
- Guarro, A. y Santana, P. (1992). *Dossier. Diagnóstico de necesidades*. Sevilla: Presentado al IV Seminario sobre Desarrollo Basado en la Escuela.
- Herrera Pindado, S. y Peraile Perdigüero, J. A. (1990). *La formación del profesorado en centros a partir de la planificación y realización de las actividades de aula*. La Rábida, Huelva: Jornadas de estudio sobre el centro educativo.
- Hewton, E. (1988). *School focused staff development*. London: The Falmer Press.
- Holly, P. (1991). Action Research: The Missing Link in the Creation of Schools as Centers of Inquiry. En A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the '90*. Chicago: Teacher College Press, 133-157.
- Hopkins, D. (1986). *Proceso y roles en la revisión basada en la escuela, una matriz*. Murcia: Comunicación presentada en el Symposium sobre Innovación Educativa.
- Hopkins, D. (1988). *Doing school based review. Instruments and guidelines*. Leuven: ACCO.
- Imbernón, F. (1996). Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 240, 68-72.
- Imbernón, F. (1996a). La formación en los centros educativos: ¿Tendencia o moda?. *Aula*, 46, 43-46.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, 19, 15-38.

## Temario de Formación del Profesorado

- Lambert, L. (1995). 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. 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.
- Linblad, S. (1988). Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela. *Revista de Educación*, 286, 79-96.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- McBride, R. (1989). *The In-Service Training of Teachers*. London: Falmer Press.
- McMahon, A. (1986). School self review. En E. Hoyle y A. McMahon (Eds.), *World Yearbook of education. The management of schools*. London: Kogan Page.
- Medina Rivilla, A. (1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa*, 3, 59-77.
- Medina Rivilla, A. y Rodríguez Marcos, A. (1994). La formación en colaboración del profesorado. Justificación y valoración teórico-práctica. *Enseñanza*, 12, 33-49.
- Montero, L., Requejo, M., Vez, J. y Zabalza, M. (1990). IT-INSET Galicia. Una experiencia de formación centrada en la escuela. En *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 47-56.
- Mortimore, P. y Mortimore, J. (1989). School-focused In-service Training in England and Wales: the challenge to higher education. *Journal of Education for Teaching* 2 (15), 133-140.
- Oja, S. N. (1991). The Dynamics of Collaborative Approach to Supervision in a Five year Teacher Education Program. *Action in Teacher Education*, XXI, 11-20.
- Rodríguez, J. y González, S. (1992). La formación centrada en la escuela. En I. Aguaded (Ed.), *El autoperfeccionamiento del profesorado*. Huelva: ICE, 103-114.
- Sancho, J. M. (1988). La formación en el centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 91-93.
- Santana, P., Gabantes, J. y Sarabia, J. (1990). El modelo de proceso: una estrategia para la formación de profesores en el centro escolar. En *El Centro educativo: Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 107-120.
- Talbot, C. (1991). Towards School Based Teacher Training. *School Organization* 1 (11), 25-34.
- Thomas, N. (1991). Monitoring and evaluating school centered staff development. En L. Bell and C. Day (Eds.), *Managing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University, 125-136.
- Villar Angulo, L. M. (Coor.) (1992). *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Granada: Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L.M. y otros (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.
- Wideen, M. (1992). School-Based Teacher Development. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press, 123-155.

**40 - DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE CURSOS DE FORMACIÓN.**

- Formación puntual y aislada a lo largo de la vida profesional del profesor.
- Contenido de los cursos de formación.
- Posibilidad de relación teoría/práctica en los cursos de formación.
- Grado de conexión con las expectativas de los profesores.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Alexander, R. J. (1980). The evaluation of advanced inservice courses of teachers, the challenge to providers. *British Journal of Teacher Education*, 6 (3), 177-195.
- Baker, R. G. y Showers, B. (1984). **The effects of a coaching strategy on teachers' transfer of training to classroom practice, a six-month follow-up study.** New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A.
- Baker, R. (1978). An ideal-type of a professional teacher training course. *Improving University Teaching, Fourth International Conference.* Aachen: 268-277.
- Bennett, B. B. (1987). **The effectiveness of staff development training practices, a meta-analysis.** University of Oregon: Unpublished Doctoral Dissertation.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 60, 603-624.
- Bolam, R. (1979). Evaluating Inservice Education and Training: A National Perspective. *British Journal of Teacher Education*, 1 (5), 1-17.
- Bolam, R. (1980). In-service education and training. En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.), *Professional development of teachers.* London: Kogan Page, 85-97.
- Byron, M. (1990). Teacher acceptance of a peer training programme. *Educational Research*, 1 (32), 66-71.
- 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.
- Conley, M. W. (1986). The influence of training on three teachers' comprehension questions during content area lessons. *The Elementary School Journal*, 87 (1), 17-28.
- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía (1992). B.O.J.A. del 10 de Agosto de 1992: **Orden del 10 de Junio de 1992, Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.**

Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía (1992a). B.O.J.A. del 20 de Agosto de 1992: **Resolución del 20 de Julio de 1992, Seguimiento de programas y actividades de formación del profesorado.**

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993). B.O.J.A. del 10 de Agosto de 1993: **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.**

Craig, R. (1990). *Training and Development Handbook.* New York: McGraw Hill.

Eraut, M. (1995). Inservice teacher education. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Cambridge: Pergamon, 620-628.

Fitzgibbon, A. y Heywood, J. (1986). The Recognition of Conjunctive and Identity Needs in Teacher Development: their implications for the planning of inservice training. *European Journal of Teacher Education*, 3 (9), 271-286.

Freeman, D. (1993). Renaming experience / reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5,6), 485-497.

Goldenberg, C. y Galimore, R. (1991). Changing Teaching Takes More than a One-Shot Workshop. *Educational Leadership*, 3 (9), 69-72.

Gough, B. y James, D. (1990). **Planning professional training days.** Milton Keynes: Open University.

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.

Imberón, F. (1990). La formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 88-97.

Joyce, B. Showers, B. (1984). Transfer of training: The contribution of 'coaching'. En D. Hopkins and M. Wideen (Eds.), **Alternative perspective on school improvement.** London: Falmer Press, 77-88.

Kerry, T. (1993). Evaluating INSET: the search for quality. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally.** London: Routledge, 165-178.

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

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.

Lawrenz, F. y McCreath, H. (1988). Integrating Quantitative and Qualitative Evaluation Methods to Compare Two Teacher Inservice Training Programs. *Journal of Research in*



Science Teaching, 5 (25), 253-256

Loucks-Horsley, S. et al. (1987). **Continuing to learn. A Guidebook for Teacher Development.** Andover: The Regional Lab. for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

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.

Marcelo, C. y Estebanz, A. (1992). Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador, En J.M. Escudero y J. López (Eds.), **Los desafíos de las Reformas Escolares.** Sevilla: Arquetipo, 179-218.

Marcelo García, C. (1992). El desarrollo profesional de los profesores: Dimensiones, condiciones, modalidades y evaluación. En J. García Minguez y otros (Eds.), **LOGSE: Perfiles para una nueva educación.** Granada: ICE.

Martínez, B. (1983). **El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades.** Madrid: Anaya.

Mattock, J. G. (1989). The in-service education and training of teachers. En V. A. McClelland and V. Varma (Eds.), **Advances in Teacher Education.** London: Routledge, 179-208.

McBride, R. (1989). **The In-Service Training of Teachers.** London: 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.**

Pintrich, P., Marx, R. y Boyle, R. (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.**

Pugach, M., Barnes, H. y Beckum, L. (1991). **Changing the practice of teacher education. The role of the knowledge base.** Washington: AACTE Publications.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher, 15 (2), 4-14.**

Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education.** New York: McMillan Pub, 234-251.

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.**

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.**

Williams, M. (1990). **In-service education and training.** London: Cassell.

#### 41 - DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN.

- La investigación sobre la enseñanza y la investigación del profesor.
- El profesor investigador.
- La investigación acción..
- Principios y estructura básica de un proceso de investigación.
- Un ejemplo de investigación del profesor.

#### BIBLIOGRAFÍA.

Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1995). **Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research.** New York: Routledge.

Anderson, L.M. y Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. **Teaching and Teacher Education, 11 (5), 479-499.**

Aspland, R. y Brown, G. (1993). Keeping teaching professional. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally.** New York: Routledge. 1-5.

Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). **La investigación cooperativa: Vía para la innovación de la universidad.** Barcelona: PPU.

Baxter Magolda, M.B. (1992). **Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development.** San Francisco: Jossey Bass.

Beattie, M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. **Educational Research, 37 (1), 53-70.**

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.**

Bridges, D. (1993). School-based teacher education. En D. Bridges y T. Kerry (Eds.), **Developing teachers professionally.** New York: Routledge, 51-66.

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.

Buendía Eisman, L. (1994). El proceso de investigación. En P. Colás Bravo y L. Buendía Eisman (Eds.), **Investigación educativa.** Sevilla: Alfar, 69-105.

Capra, F. (1993). **Guide to ecoliteracy.** Berkely: Elmwood Institute.

## Temario de Formación del Profesorado

- Carlgren, 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.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12 18.
- Clandinin, D., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (1993). *Learning to teach. Teaching to learn*. New York: Teachers College 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, 1-18.
- Cochran-Smith y Litle, S. (1993). *Inside-Outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith y Litle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- Colás Bravo, P. (1994b). La investigación-acción. En P. Colás Bravo y L. Buendía Eisman (Eds.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 201-315.
- 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.
- Corrie, L. (1996). Subversives in the staffroom: Resolution of knowledge conflicts among teaching colleagues. *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 235-247.
- 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.
- 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.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.
- Emery, W.G. (1996). Teachers' critical reflection through expert talk. *Journal of teacher education*, 47 (2), 110-119.
- 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 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.
- 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.
- Fullan, M.G. (1996). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- 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. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En *Congreso Internacional de Didáctica: "Volver a Pensar la Educación"*. Madrid: Morata, 13-42.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). El profesorado de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 95-99.
- 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.
- 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.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata: Madrid.
- Harrington, H.L. (1995). Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 203-214.
- 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.
- Izquierdo, C. (1993). La reunión de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 77-79.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research*, 57, 1, 1-50.
- Jennings, L. y Graham, A. (1996). Exposing discourses through action research. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 165-182.
- Johnston, D.K., Duvermoy, R., McGill, P. y Fressola, J. (1996). Educating teachers together: Teachers as learners, talkers, and collaborators. *Theory into Practice*, 35 (3), 173-185.
- 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.

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. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 199-243.

Kilbourn, B. (1991). Self-monitoring in teaching. *American Educational Research Journal*, 28 (4), 721-736.

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.

Lambert, L. (1995). 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., 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.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

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.

Martí, E. (1992). ¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?. *Aula*, 9, 16-19.

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. PONER

Montero Mesa, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica. *Innovación Educativa*, 7, 69-77.

Moral, C. y Fernández, M. (1994). En L. M. Villar y P.S. De Vicente (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU,

Morine-Dershimer, 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), March-April, 2-9.

Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1991) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer 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.

Villar, L. M. (1992). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE.

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.

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.

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.

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.

**Bloque Temático V: El desarrollo profesional del profesor.**

**MÓDULO 3: CONTEXTO Y ESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.**

**42 - COMUNIDADES FACILITADORAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL.**

- La escuela como entorno propiciador de comunidades para el desarrollo profesional del profesor.
- Ambiente constructivo, colaborador y descentralizado.
- La organización del tiempo y el espacio para la comunicación.
- El papel de los Centros de Profesores.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Bondy, E. (1995). Fredericks middle school and the dynamics of school reform. En A. Lieberman y S. Sarason (Eds.), *The work of restructuring schools*. New York: Teacher College Press, 43-64.

Capra, F. (1993). *Guide to ecoliteracy*. Berkeley: Elmwood Institute.

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.

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.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1986). B.O.J.A. del 21 de Febrero de 1986: **Decreto 16/1986 de 5 de febrero sobre creación y funcionamiento de los Centros de Profesores.**

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1989). B.O.J.A. del 7 de Febrero de 1989: **Orden de 30 de enero, por la que se convocan cursos de formación de asesores técnicos de áreas o niveles.**

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1991). B.O.J.A. del 1 de Octubre de 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.**

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992). B.O.J.A. del 18 de Julio de 1992: **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.**

Corrie, L. (1996). Subversives in the staffroom: Resolution of knowledge conflicts among teaching colleagues. *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 235-247.

Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.

De Vicente, P.S. (1993). *Proyecto Docente e Investigador de Acceso a Cátedra*. Granada.

Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 1-26.

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.

Fabra, M.L. (1992). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. *Aula*, 9, 5-12.

Fullan, M.G. (1996). *The new meaning of educational change*. London: Cassell, (primera edición 1991)

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). El profesorado de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 95-99.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, 41-46.

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.

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.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata: Madrid.

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.

Izquierdo, C. (1993). La reunión de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 77-79.

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.

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.

Kilbourn, B. (1991). Self-monitoring in teaching. *American Educational Research Journal*, 28 (4), 721-736.

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. 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.

Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. En A. Lieberman y S. Sarason (Eds.), *The work of restructuring schools*. New York: Teacher College Press, 1-18.

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.

Lieberman, A. y Miller, L. (1992). Teacher development in professional practice schools. En M. Levine (Ed.), *Professional practice schools. Linking teacher education and school reform*. New York: Teacher College Press, 105-124.

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.

Little, J.W. y McLaughlin, N.W. (1993). *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.

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.

Martí, E. (1992). ¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?. *Aula*, 9, 16-19.

Oja, S.N. y Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.

Sanger, J. (1990). Awakening a scream of consciousness: The critical group in action research. *Theory into Practice*, XXIX (3), 174-178.

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.

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.

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.

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.

#### 43 - LIDERAZGO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.

- Importancia del liderazgo para el desarrollo profesional del profesor.
- Liderazgo para el cambio.
- Estilos de liderazgo
- El director escolar como líder constructivista.

#### BIBLIOGRAFÍA.

Alvarez, M. (1988). **El equipo directivo: Recursos técnicos de gestión**. Madrid: Popular.

Armas, M. y Sebastián, A. (1992). Necesidades formativas de los equipos directivos escolares en el contexto de la reforma. En R. Pascual y A. Villa (Coords.), **La Dirección. Factor clave de la calidad educativa**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 195-202.

Avi-Itzhak, T. y Ben-Peretz, M. (1987). Principals' leadership styles as change facilitators in curricular related activities. **The Journal of Educational Administration**, 25 (2) 1-17.

Barth, R. S. (1988). School: A community of leaders. En A. Lieberman (Ed.), **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College Press, 129-147.

Blum, R. y Butler, J. (1989). **School leader development for school improvement**. Leuven: ACCO.

Bolam, R. Dr. (1987). **In-Service Training And Development of Headteachers: Some experience from England and Wales**. Madrid: The Summer University of the European Community "In-Service Teacher Training in Europe", 12-19th July.

Codd, J. (1989). Educational leadership as reflective action. En J. Smyth (Ed.), **Critical perspectives on educational leadership**. London: Falmer Press, 157-178.

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.

Daresh, J.C. (1991). Instructional leadership as a proactive administrative process. **Theory into Practice**, XXX (2), 109-112.

De Vicente, P.S. (1993a). 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. (1993b). Componentes del liderazgo escolar. En L.M. Villar y P.S. de Vicente (Eds.), **Los procesos reflexivos de los profesores**. Madrid: Cincel.

Fleming, D. y Eiseman, J. (1988). **The school improvement leader. Four perspectives on change in schools**. Andover: The NETWORK.

## Temario de Formación del Profesorado

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.

Gairín Sallán, J. (1988). Curriculum para la formación de directores. En R. Pascual (coord.), **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. Madrid: Narcea, 237-244.

Gairín Sallán, J. (1991). Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales. En **I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Barcelona, 114-130.

Gairín, J. y colaboradores (1995). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Eds.), **Evaluación de programas educativos, centros y profesores**. Madrid: Universitas, 461-497.

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.

Giroux, H. (1992). Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government. **Educational Researcher**, 4 (21), 4-11.

Glatter, R. (1990). La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. En **Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Barcelona, 169-188.

Gomochetegui, A.A. (1997). El directivo de centros educativos como líder de la calidad. Un enfoque para su desarrollo personal. **Revista de Ciencias de la Educación**, 169, 35-45.

Grundy, S. (1996). Towards empowering leadership: The importance of imagining. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), **New directions in action research**. London: The Falmer Press, 106-121.

Hall, G. E. (1988). The principal as leader of the change facilitating team. **Journal of Research and Development in Education**, 22 (1) 49-59.

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.

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.

Hord, S. M. (1988). The principal as teacher educator. **Journal of Teacher Education**, 39 (3) 8-12.

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.

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

Lapiente Novales, J. A. (1991). **Los Jefes de Estudio en los centros escolares y los procesos de innovación educativa**. Valencia: Tesis Doctoral.

Lee, G.V. (1991). Instructional leadership as collaborative sense-making. **Theory into Practice**, XXX (2), 83-90.

Leithwood, K. (1990). The principal's role in teacher development. En B. Joyce (Ed.), **School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, 71-90.

Leithwood, K. A. y otros. (1987). **Preparing school leaders for educational improvement**. Londres: Croom Helm.

Leithwood, K. et al. (1992). **Developing expert leadership for future schools**. London: Falmer Press.

Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, C. (1995). **Leadership and classroom management: Analysis of the geography teacher's discourse**. Congreso Internacional. Praga.

Molina, E. (1997). El coordinador del equipo docente y su aportación a la mejora colaboración en centros escolares. **Revista de Ciencias de la Educación**, 169, 45-95.

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.

Reitzug, U.C. (1994). A case study of empowering principal behavior. **American Educational Research Journal**, 31 (2), 283-307.

Rost, J.C. (1991). **Leadership for the twenty-first century**. New York: Praeger.

Rowley, J. (1988). The teacher as leader and teacher educator. **Journal of Teacher Education**, XXXIX (3), 13-16.

Sarabun, C. (1987). A principal's role in supporting teachers as staff developers. **Journal of Staff Development**, 1 (8), 49-51.

Sobrado Fernández, L. (1992). Formación y desenvolvimiento profesional de la dirección de centros docentes en la reforma educativa. En R. Pascual y A. Villa (Coords.), **La Dirección. Factor clave de la calidad educativa**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 185-193.

Van der Perre, C. y Vanderberghe, R. (1987). Training programs for school leaders in Europe. En K.A. Leithwood y otros, **Preparing school leaders for educational improvement**. London: Croom Helm, 8-37.

Villa Sánchez, A. (1992). El director de centros docentes y el liderazgo cooperativo. En L. M. Villar (Coord.), **Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela**. Granada: Universidad.

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.

#### 44 - ASESORAMIENTO A CENTROS ESCOLARES.

- Conceptualización del asesoramiento a centros escolares.
- El asesoramiento orientado a la mejora en la escuela.
- Enfoques de asesoramiento didáctico a centros educativos.
- Los asesores como agentes de apoyo externo. Roles y funciones del asesor

#### BIBLIOGRAFÍA.

Andrews, S. (1991). The role of the advisory teacher in staff development. En L. Bell and C. Day (Eds.), **Managing professional development of teachers**. Milton Keynes: Open University, 49-64.

Annis, I. y Gibbs, B. (1989). Supporting change: The role of tutor. En E. Clough et al. (Eds.), **Learning to change**. London: Falmer Press, 71-94.

Area Moreira, M. y Yanes González, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. **Curriculum**, 1 51-78.

Aubrey, C. (Ed.) (1990). **Consultancy in the United Kingdom**. London: Falmer Press.

Ballesta Pagán, F. (1991). La organización de un servicio de asesoramiento en medios de comunicación a los centros escolares. En I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. **Actas II**. Barcelona, 23-27.

Biott, C. (1991). Advisory teachers and school development. En C. Biott (Ed.), **Semi-detached teacher**. London: Falmer Press, 143-160.

Biott, C. (1991). Advisory teaching: An uncertain role in transition. En C. Biott (Ed.), **Semi-Detached teachers**. London: Falmer Press, 3-14.

Bolívar Botía, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords.), **Asesoramiento curricular y organizativo en educación**. Barcelona: Ariel, 380-394.

Burke, P. (1990). Future directions for staff development. The staff development specialist. En P. Burke et al. (Eds.), **Programming for staff development**. London: Falmer Press, 205-215.

Carlson, R. V. (1989). School Counselors and School Organizations: What is the Nature of Their Connection?. **School Organization**, 1 (37), 7-14.

Conoley, J. C. (1981). The process of change: The agent of change. En J. C. Conoley (Ed.), **Consultation in schools**. London: Academic Press, 1-10.

Crandall, D. (1991). **The functions and structure of american school support**. The Netherlands: International Conference, Educational change facilitators, craftsmanship and



effectiveness.

Chatwin, R. y otros (1990). The Case for a new kind of LEA support team. *Cambridge Journal of Education*, 20 (2) 135-153.

De Francisco Rodríguez, M. J. y otros (1991). El equipo de apoyo en la formación del profesorado de educación infantil. *Bordón*, 2 (43), 173-176.

Fuentes, E. y González Sanmamed, M. (1992). A figura do "formador de formadores" en Galicia. *Innovación Educativa*, 1, 59-66.

García Gómez, R. y otros (1991). La profesionalización de la intervención pedagógica desde un equipo interdisciplinar de sector: análisis de una alternativa. *Bordón*, 2 (43), 211-214.

Glickman, C. (1991). Reflections on facilitating school improvement: Issues and value. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3 (6), 265-271.

Hernández, F. (1987). El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 85-96.

Hord, S. M., Stiegelbauer, S. y Hall, G. (1984). How principals work with other change facilitators. *Education and Urban Society*, 17 (1) 89-109.

Hoyle, E. (1980). El papel del agente de cambio en la innovación educativa. En J. Walton, *Diseño y organización del currículum*. Madrid: Anaya.

Jansen, H. y Mertens, H. (1989). Practical problems in school support: Role conflict in school improvement. En K. S. Louis and S. Loucks-Horsley (Eds.), *Supporting school improvement*. Leuven: ACCO, 89-106.

Justicia, F. y Rus, A. (1990). Intervención psicopedagógica de los equipos de apoyo. *Bordón*, 1 (2), 85-94.

Lorenzo Delgado, M. (1992). El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento. *Revista de Educación*, 297, 315-331.

Loucks-Horsley, S. (1989). The structure and design of external support. En K. S. Louis and S. Loucks-Horsley (Eds.), *Supporting school improvement*. Leuven: ACCO, 25-6.

Louis, K. S. (1989). School improvement and external support. En K. S. Louis and S. Loucks-Horsley (Eds.), *Supporting school improvement*. Leuven: ACCO, 11-22.

Louis, K. y Loucks-Horsley, S. (1989). *Supporting School Improvement. A comparative perspective*. Leuven: ACCO.

Louis, K. y Miles, M. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. Chicago: Teacher College Press.

Manury, L. (1990). Formación permanente del profesorado y asesoramiento psicopedagógico. En *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Sevilla: GIE, 165-172.

Marcelo, C. y López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

Marrero, J. y Area, M. (1986). *La función del asesor pedagógico en el desarrollo de la innovación. El caso de la experimentación de la Reforma de las EE MM en Canarias*. Murcia: Comunicación presentada en el Symposium sobre Innovación Educativa.

Martín, J. (1992). El seguimiento y la asesoría en la autoformación docente. En I. Aguaded (Ed.), *El autoperfeccionamiento de los profesores*. Huelva: ICE, 115-124.

Miles, M. B., Saxl, E. R. y Lieberman, A. (1988). What skills do educational "change agents" need?. An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18 (2) 157-193.

Moreno Olmedilla, J. M. (1992). El inicio de una relación de asesoramiento con centros educativos. En L. M. Villar (Coord.), *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Granada: Universidad, 136-142.

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.

Portela Pruaño, A. (1990). El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor. En *El Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla: GID, 73-84.

Prats, J. (1991). Los centros de profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Bordón*, 2 (43), 163-168.

Rodríguez Romero, M.M. (1992). Perspectivas profesionales del agente de apoyo a la mejora escolar: Un estudio sobre las tareas. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 411-420.

Santana, P., Gabantes, J. y Sarabia, J. (1990). El modelo de proceso: una estrategia para la formación de profesores en el centro escolar. En *El Centro educativo: Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 107-120.

Van den Berg, R. (1987). Strategies of external support: factors, tensions, implications, and messages. En K.S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.), *Supporting school improvement: a comparative perspective*. Leuven: ACCO.

Webb, R. (1989). Changing Practice through Consultancy-based INSET. *School Organization* 1 (9), 39-52.

Wilkins, D. (1991). The role of an advisory service. En L. Bell and C. Day (Eds.), *Managing the professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University, 38-48.

Williams M. y England J. (1988). The role of a TRIST consultant as a change agent. *School*

Organization, 1 (18), 39-44.

Yanes, J. y Santana, P. (1991). El coordinador de centro de la reforma en Canarias: Una estrategia para posibilitar el cambio interno. Comunicación presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas.

**Bloque Temático V: El desarrollo profesional del profesor.**

**MÓDULO 4: PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.**

**45 - PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL.**

- Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado.
- Niveles de planificación del desarrollo profesional.
- Modelo de planificación.
- Los programas formativos de los Planes Anuales de Formación.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Badley, G. (1988). Meeting the challenge of staff development. *Programmed Learning and Educational Technology*, 2 (25), 93-100.

Bell, L. y Day, C. (Eds.) (1991). *Managing the Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University.

Bennett, N. et al. (1992). *Managing change in education*. London: Open University.

Blackman, C. (1989). Issues in professional development: The continuing agenda. En M. Holly and C. Mcloughlin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development*. London: Falmer Press, 1-18.

Blair, N. y Lange, R. (1990). A Model for District Staff Development. En P. Burke et al. (Eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, 138-167.

Bradley, H. (1991). *Staff Development*. London: Falmer Press.

Burke, P. , Heideman, R. y Heideman, C. (Eds.) (1990). *Programming for Staff Development: Fanning the Flame*. London: Falmer Press.

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). B.O.J.A. del 12 de Mayo de 1992: *Orden de 30 de marzo de 1992, por la que se convocan ayudas para actividades de autoperfeccionamiento y cursos de actualización lingüística*.

## Temario de Formación del Profesorado

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992b). B.O.J.A. del 12 de Julio de 1992: **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.**

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993). B.O.J.A. del 12 de Agosto de 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.**

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1997). **Proyecto de decreto por el que se regula el sistema andaluz de formación.**

Craig, R. (1990). **Training and Development Handbook.** New York: McGraw Hill.

Dean, J. (1991). **Professional development in school.** Milton Keynes: Open University.

Escudero Muñoz, J. M. (1992). **La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en el centro escolar.** Sevilla: Ponencia presentada al IV Seminario sobre Desarrollo Basado en la Escuela.

Estebaranz, A. y Mingorance, P. (1992). **El segundo año de un proceso de cambio: del ensayo de modelos de enseñanza a la planificación colaborativa.** Santiago: Ponencia presentada al Congreso sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.

Fernández Pérez, M. (1988). **Hacia una integración sistémica del perfeccionamiento del profesorado.** En *La calidad de los centros educativos.* Alicante: SEP, 591.

Ferreres, V.S. (1997). **El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación.** Barcelona: Oikos-Tau.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). **Teacher Development and Educational Change.** London: Falmer Press.

Fullan, M. (1987). **Implementing the Implementation Plan.** En M. Wideen and I. Andrews (eds.), **Staff Development for School Improvement.** New York: Falmer Press, 213-222.

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.

Gough, B. y James, D. (1990). **Planning professional training days.** Milton Keynes: Open University.

Grimmett, P. y Neufeld, J. (1994). **Teacher development and the struggle for authenticity.** New York: Teachers College Press.

Grimmett, P. y Neufeld, J. (1994a). **The struggle for authenticity in a changing educational context.** En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity.** New York: Teachers College Press, 1-15.

Guarro Pallás, A. (1990). **Propuesta de un modelo de perfeccionamiento del profesorado centrado en el desarrollo curricular en la escuela y en el contexto de la experimentación e implantación.** En *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas.* Sevilla: GID,

65-72.

Hargreaves, A. (1994). **Restructuring, restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change.** En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity.** New York: Teachers College Press, 52-83.

Holly, M. y McLoughlin, C. (1989). **Perspectives on Teacher Professional Development.** London: Falmer Press.

Hopkins, D. (1990). **Integrating Staff Development and School Improvement: A Study of Teacher Personality and School Climate.** En B. Joyce (Ed.), **School Culture Through Staff Development.** Virginia: ASCD, 41-67.

Imbernón, F. (1991). **Planificar la formación permanente del profesorado. Etapa de diagnóstico y diseño.** En *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.* Barcelona, 346-349.

Lieberman, A. (1994). **Teacher development: Commitment and challenge.** En P.P. Grimmett y J. Neufeld (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity.** New York: Teachers College Press, 15-31.

Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) (1991). **Staff Development for Education in the '90.** Chicago: Teacher College Press.

Little, J. W. (1989). **District Policy Choices and Teachers' Professional Development Opportunities.** *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2 (11), 165-180.

Logan, LL. y Sachs, J. (1991). **Which Teacher Development Project?.** *School Organization* 3 (11), 303-312.

Marcelo García, C. (1992). **El desarrollo profesional de los profesores: Dimensiones, condiciones, modalidades y evaluación.** En J. García Mínguez y otros (Eds.), **LOGSE: Perfiles para una nueva educación.** Granada: ICE de la Universidad, llii-xciv.

Maurice, H. (1990). **A philosophical basis for staff development: A rethorical approach.** En P. Burke et al. (Eds.), **Programming for Staff Development.** London: Falmer Press, 10-41.

Montero, L. y González, M. (1989). **Organización y planificación de la formación en servicio: preferencias mostradas por los propios profesores.** *Bordón*, 3 (41), 555-568.

Muller, D. (1988). **Staff development: Whose responsibility?.** *Programmed Learning and Educational Technology*, 2 (25), 101-106.

Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). **Managing Staff Development.** London: Paul Chapman.

Pink, W. y Hyde, A. (1992). **Effective staff development for school change.** Norwood: Ablex.

Puig, T. (1989). **Diseño y evaluación de un plan de formación.** *Apuntes de Educación*, 33, 11-15.

Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and Psychological antecedents. *American Educational Research Journal*, 1 (25), 1-30.

Stake, R. (1987). An evolutionary view of programming staff development. En M. Widden and I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement*. London: Falmer Press, 55-69.

Todd, F. (1987). *Planning continuing professional development*. London: Croom Helm Ltd.

Villar, L.M. (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.

#### 46 - SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL.

- Evolución de los planteamientos generales de la evaluación y seguimiento del desarrollo profesional del profesor.
- Modelos de evaluación de programas formativos.
- Métodos y estrategias de seguimiento y evaluación.
- Agentes que llevan a cabo la evaluación.
- Implicaciones de la evaluación del desarrollo profesional.

#### BIBLIOGRAFÍA.

Arango González, M. P. (1991). La función inspectora a la luz del Real Decreto de 15 de diciembre de 1989. *Bordón*, 2 (43), 187-190.

Armengol, C. y Guallar, I. (1996). *Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. Manual de Legislación Educativa. Barcelona: Praxis, 82/39-45.

Avila, M. y otros (1992). La inspección y la formación de los equipos directivos. En R. Pascual y A. Villa (Coord.), *La Dirección. Factor clave en la calidad educativa*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 215-218.

B.O.E. del 21 de Noviembre de 1995: *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 20 de noviembre*

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.

Bryant, M. y Currin, D. (1995). Views of teacher evaluation from novice and expert evaluators. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (3), 250-261.

Carballo, R. (1992). El impacto de los estudios evaluativos. *Bordón*, 43 (4), 509-516.

Casanova, M<sup>a</sup> A. (1992). Función evaluadora de la Inspección Educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150, 187-210.

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 la Orden, A. y Martínez de Toda, M. J. (1992). Metaevaluación educativa. *Bordón*, 43 (4), 517-527.

Delgado, J. (1992). La inspección hoy. Una reflexión desde dentro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150, 263-286.

## Temario de Formación del Profesorado

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

García Álvarez, J. (1997). *Evaluación de la formación: Marcos de referencia*. Bilbao: Mensajero.

Garman, N.B. (1990). Theories embedded in the events of clinical supervision: a hermeneutic approach. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (3), 201-213.

Gomez Dacal, G. (1989). ¿Comienza la cuenta atrás?. *Escuela Española*, 135, 29-51.

Gómez Dacal, G. (1992). La función de control de la Inspección Educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150, 211-232.

Gómez Dacal, G. (1992a). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Granado Alonso, C. (1992). Evaluación del autoperfeccionamiento de los profesores. En I. Aguaded (Ed.), *El autoperfeccionamiento de los profesores*. Huelva, ICE, 125-140.

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.

Jamentz, K. (1996). Assessment as a heuristic for professional practice. En M. McLaughling y I. Oberman (Eds.), *Teacher learning. New policies, new practices*. New York: Teachers College Press, 53-63.

Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.

Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.

Luján Castro, J. y Puente Azcuita, J. (1993). El plan de evaluación de centros docentes (Plan EVA). *Bordón*, 45 (3), 307-320

Marcelo García, C. (1992). El desarrollo profesional de los profesores: dimensiones, condiciones, modalidades y evaluación. En J. García Mínguez y otros (Eds.), *LOGSE: Perfiles para una nueva educación*. Granada: ICE de la Universidad, liii-xciv.

Marcelo, C. y otros (1992). *Elaboración de un cuestionario como técnica de recogida de datos para la evaluación de cursos de formación de profesores*. Sevilla: Comunicación presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.

Marcelo, C. y col. (1995). La innovación como formación: análisis de diferentes dimensiones para la evaluación de innovaciones educativas. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas, 425-456.

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.

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.

Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L.M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas, S.A.

Muñoz Sedano, A. (1991). La supervisión educativa. *Bordón*, 2 (43), 177-188.

Muñoz Marín, D. (1992). Evolución de la Inspección Técnica de Educación desde la Ley General de Educación hasta el momento actual. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150, 233-262.

Richert, A.E. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structures. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (6), 509-527.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1973). *La función de control en educación*. Madrid: CSIC.

Rooney, J. (1993). Teacher evaluation: No more "supervision". *Educational Leadership*, 51 (2), 43-45.

San Fabian Maroto, J.L. (1993). *Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en centros. Hacia un modelo de evaluación*. Granada, Facultad de Ciencias de la Educación: Jornadas sobre proyectos de investigación sobre personal docente y programas de formación permanente aprobados por el C.I.D.E.

San Fabián, J.L. y colaboradores (1995). Condiciones y posibilidades para la formación del profesorado. Hacia un modelo de evaluación. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas, 307-327.

Santos Guerra, M.A. (1994). Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990. *Revista de Educación*, 305, 81-101.

Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), 151-184.

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.

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.

Simons, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: apoyo a escuelas democráticas. En *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, 220-243.

Soler Fierrez, E. (1992). Supervisión Escolar y Práctica Inspectoral. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150, 167-185.

Tsui, A. (1995). Exploring collaborative supervision in inservice teacher education. **Journal of Curriculum and Supervision**, 10 (4), 346-371.

Vera Mur, J.Mª (1996). La inspección educativa. **Manual de Legislación Educativa**. Barcelona: Praxis.

Villa Sánchez, A. y Morales Vallejo, P. (1993). **La evaluación del profesor**. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Villar, L.M. (1996). **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. (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. 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.

Villar, L.M. y colaboradores (1995). El sistema integrado de evaluación (SIE) aplicado al programa de formación permanente de equipos directivos. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Eds.), **Evaluación de programas educativos, centros y profesores**. Madrid: Universitas, 501-530.

Waite, D. (1993). Teachers in conference: A qualitative study of teacher-supervisor face-to-face interactions. **American Educational Research Journal**, 30 (4), 675-702.