

3<sup>a</sup> Edición

RECURSOS  
E INSTRUMENTOS  
PSICO-PEDAGÓGICOS

---



*Luis Miguel Villar Angulo (Coord.)*

**UN CICLO  
DE ENSEÑANZA  
REFLEXIVA**

*Estrategia para  
el diseño curricular*



Luis Miguel Villar Angulo (Coord.)

371  
V  
1999  
Ej. 4

AUTORES:

Luis Miguel Villar Angulo	Pedro de Vicente
M. <sup>a</sup> José León	M. <sup>a</sup> Jesús Gallego
Manuel Fernández Cruz	Cristina Moral
Enriqueta Molina	Antonio Bolívar

## UN CICLO DE ENSEÑANZA REFLEXIVA.

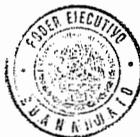
Estrategia para el diseño curricular

3.<sup>a</sup> EDICIÓN

Director de la Colección

**Aurelio Villa**

*(ICE de la Universidad de Deusto)*



Secretaría de Educación  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS  
PEDAGÓGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL  
DE GUANAJUATO



**EDICIONES MENSAJERO**

## INDICE

	<u>Págs.</u>
INDICE DE TABLAS .....	9
INDICE DE FIGURAS .....	12
INTRODUCCION .....	13

### PRIMERA PARTE:

#### CONCEPTUALIZACION

<b>1. ENSEÑANZA REFLEXIVA</b> ( <i>Luis Miguel Villar Angulo</i> ) .....	21
1.1. Procesos de una enseñanza reflexiva .....	30
1.2. Adaptación del ciclo reflexivo de Smyth a la resolución de situaciones problemáticas curriculares .....	37
1.3. Estrategias reflexivas para proyectos curriculares de centro y programaciones de aula .....	44
1.4. Orientaciones Didácticas .....	49
<b>2. LA FORMACION DEL PROFESORADO COMO PRACTICA REFLEXIVA</b> ( <i>Pedro de Vicente Rodríguez</i> ) .....	53
2.1. Implicaciones de la investigación sobre los pensamientos de los profesores para la formación del profesorado .....	53
2.2. Hacia una conceptualización de la formación de profesores reflexivos .....	55
2.3. Marco conceptual para el desarrollo de la reflexión del profesor .....	63
2.4. Promover la reflexión .....	63
2.5. Estrategias para la reflexión del práctico reflexivo .....	67
2.5.1. La investigación-acción .....	69
2.5.2. Análisis de casos .....	72
2.5.3. Análisis y desarrollo de curriculum .....	75
2.5.4. Coaching .....	77
2.5.5. El seminario .....	80

	<i>Págs.</i>
2.5.6. Diarios escritos .....	83
2.5.7. Otras estrategias .....	85
2.6. Orientaciones Didácticas .....	87
<b>3. LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LOS CICLOS EDUCATIVOS Y EN LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA</b> ( <i>María José León Guerrero y María Jesús Gallego Arrufat</i> ) .....	89
Introducción .....	89
3.1. La enseñanza reflexiva en la Educación Infantil .....	94
3.2. La enseñanza reflexiva en la Educación Primaria .....	105
3.3. La enseñanza reflexiva en la Educación Secundaria Obligatoria .....	113
3.4. Orientaciones Didácticas .....	116

## SEGUNDA PARTE

### INVESTIGACION

<b>4. TEORIA FUNDAMENTADA DE UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA</b> ( <i>Luis Miguel Villar Angulo</i> ) .....	119
Introducción .....	119
4.1. Análisis de datos de investigaciones etnográficas por ordenador .....	132
4.2. Hallazgos del estudio del Colegio Regina Mundi: una enseñanza fundamentada en la reflexividad y en la colaboración colegial .....	141
4.3. La práctica teorizada .....	144
4.4. La investigación sobre la práctica de una profesora imaginaria: en la búsqueda del desarrollo profesional en un contexto de cambio .....	147
4.5. Orientaciones Didácticas .....	148

## TERCERA PARTE

### APLICACION

<b>5. DESCRIPCION</b> ( <i>Manuel Fernández Cruz</i> ) .....	149
5.1. ¿Para qué describir la enseñanza? .....	149
5.2. ¿Por qué describir la enseñanza? .....	150
5.3. ¿Qué aspectos describir de mi enseñanza? .....	153
5.3.1. Más allá de lo visible a los ojos .....	156
5.3.2. Descripción colaborativa de la enseñanza .....	157
5.3.3. El incidente crítico como estructura principal del discurso narrativo .....	158
5.4. ¿Cómo describir mi enseñanza? .....	160

	Págs.
5.4.1. Los elementos del discurso narrativo .....	160
5.4.2. Las técnicas para la descripción de la práctica .....	164
5.4.3. Diario del profesor .....	165
5.4.4. Viñeta narrativa .....	166
5.4.5. Carpeta de materiales curriculares .....	167
5.4.6. Biografía .....	168
5.4.7. Evaluación .....	169
5.5. Orientaciones Didácticas .....	171
<b>6. INFORMACION</b> ( <i>Cristina Moral Santaella</i> ) .....	173
6.1. ¿Qué significado tiene la fase de información en el ciclo reflexivo de Smyth? .....	173
6.2. Contenido a trabajar en la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth .....	176
6.3. Procesos cognitivos implicados en la fase de información ...	180
6.4. Técnicas útiles para llevar a cabo la fase de información del ciclo reflexivo .....	187
6.4.1. Técnicas fundamentadas en los principios de resolución de problemas .....	188
6.4.2. Técnicas fundamentadas en el análisis de contenido .....	189
6.4.3. Técnicas fundamentadas en el fomento de estrategias creativas .....	191
6.4.4. Técnicas fundamentadas en la representación del conocimiento .....	196
6.4.5. Técnicas fundamentadas en el trabajo sobre expertos y principiantes .....	199
6.4.6. Técnicas fundamentadas en los principios de Investigación-Acción .....	200
6.5. Orientaciones Didácticas .....	203
<b>7. CONFRONTACION</b> ( <i>Enriqueta Molina Ruiz</i> ) .....	205
7.1. Los profesores ante la reflexión .....	205
7.2. Valoración del trabajo en equipo .....	208
7.3. La colaboración, fórmula de formación .....	215
7.4. Modos de efectuar la confrontación .....	217
7.4.1. Condiciones a considerar en el trabajo colaborativo .....	217
7.4.1.1. El trabajo colaborativo supone un proceso lento .....	218
7.4.1.2. Es necesario motivar a los profesores .....	220
7.4.1.3. La inestabilidad administrativa que viven los centros dificulta la colaboración .....	221
7.4.2. Estrategias para llevar a cabo la confrontación .....	223
7.4.2.1. Formación en el propio centro .....	223
7.4.2.2. Proyectos de innovación .....	226
7.4.2.3. Equipos de investigación .....	229

	<u>Págs.</u>
7.4.2.4. Elaboración y difusión de materiales curriculares didácticos .....	229
7.4.2.5. Estructura de la colaboración en los centros escolares .....	230
7.5. Orientaciones Didácticas .....	235
<b>8. RECONSTRUCCION (Antonio Bolívar Botía) .....</b>	<b>237</b>
8.1. La reconstrucción: ¿culminación del ciclo reflexivo o inmersa en el mismo proceso? .....	237
8.2. Profesores y profesoras como reconstructores del curriculum .....	243
8.3. Reconstruir la práctica en función de la mejora .....	249
8.4. Niveles de reconstrucción .....	253
8.4.1. Nivel 1 .....	255
8.4.2. Nivel 2 .....	255
8.4.3. Nivel 3 .....	258
8.5. De la reconstrucción a la acción .....	260
8.6. Orientaciones Didácticas .....	264
 <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	 <b>267</b>

## INDICE DE TABLAS

Págs.

TABLA Nº 1. Criterios generales para la secuenciación de contenidos del área de Ciencias Sociales (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. <i>Orden de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria.</i> B.O.J.A., 7 de diciembre de 1993). .....	23
TABLA Nº 2. Selección de algunos Objetivos del Diseño Curricular de la Materia Optativa Segunda Lengua Extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. <i>Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.</i> B.O.J.A., 16 de agosto de 1994). .....	25
TABLA Nº 3. Selección de algunas capacidades del Diseño Curricular de la Materia Optativa Expresión Corporal de la Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. <i>Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.</i> B.O.J.A., 16 de agosto de 1994). .....	26
TABLA Nº 4. Selección de términos sobre el conocimiento de áreas y materias de la Educación Secundaria Obligatoria (R. D. 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria). .....	29
TABLA Nº 5. Enseñanza de estrategias cognitivas en las materias optativas de la Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. <i>Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.</i> B.O.J.A., 16 de agosto de 1994). .....	32

TABLA Nº 6. Destrezas para aumentar la responsabilidad en el área de Lengua Extranjera. ....	34
TABLA Nº 7. Ejemplificaciones del pensamiento crítico en relación con la materia Informática Aplicada de la Educación Secundaria Obligatoria. ....	36
TABLA Nº 8. Descripción de la enseñanza de una profesora. ....	39
TABLA Nº 9. Información de la enseñanza de una profesora. ....	40
TABLA Nº 10. Confrontación de la enseñanza entre dos profesoras de un equipo docente. ....	41
TABLA Nº 11. Reconstrucción de la enseñanza de una profesora de Inglés. ....	42
TABLA Nº 12. Estrategias reflexivas para Proyectos Curriculares de Centro y programaciones de aula. ....	46
TABLA Nº 13. Tradiciones de la enseñanza reflexiva (Zeichner y Tabachnick, 1991). ....	59
TABLA Nº 14. Estrategias formativas sobre reflexividad. ....	68
TABLA Nº 15. Coaching de colegas en el Colegio "Regina Mundi" de Granada (Villar, 1992: 335). ....	80
TABLA Nº 16. Areas de las diferentes etapas educativas de la educación obligatoria. ....	94
TABLA Nº 17. Comparación de objetivos por áreas en los dos ciclos de la Educación Infantil. ....	96
TABLA Nº 18. Ilustración de una teoría pedagógica fundamentada de un profesor de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato (Historia del Mundo Contemporáneo). ....	121
TABLA Nº 19. Teoría pedagógica personal de una profesora en el área de Lengua Castellana y Literatura. ....	124
TABLA Nº 20. Categorías generadas de la práctica de una clase de Matemáticas de la vida cotidiana de la ESO. ....	128
TABLA Nº 21. Teoría pedagógica personal de un profesor de Historia de Bachillerato. ....	129
TABLA Nº 22. Relación de variables en Strauss y Corbin (1990). ....	130
TABLA Nº 23. Relación de subcategorías de un fenómeno en una clase de Geografía de Bachillerato. ....	131
TABLA Nº 24. Representación de las metáforas sobre la actuación docente según distintos científicos. ....	133
TABLA Nº 25. Ejemplificaciones curriculares de géneros de investigación. ....	135
TABLA Nº 26. Pasos preliminares para un proceso de identificación de la teoría de la acción docente. ....	136

TABLA Nº 27. Representación de los datos formalizados (categorías).	137
TABLA Nº 28. Análisis y comprobación de ideas vertidas en el área de Lengua Castellana y Literatura de la ESO. ....	138
TABLA Nº 29. Modalidades de interpretación de una supuesta indagación sobre la práctica en Historia Contemporánea de Bachillerato. ....	140
TABLA Nº 30. Metacódigos y ejemplificaciones de una teoría de enseñanza de la ESO. ....	143
TABLA Nº 31. Teoría personal del cambio de una profesora de Lenguas Extranjeras. ....	147
TABLA Nº 32. Preguntas para una descripción de la práctica diaria.	154
TABLA Nº 33. Preguntas para una descripción de la vida profesional.	155
TABLA Nº 34. Preguntas para una descripción de la persona. ....	156
TABLA Nº 35. Ejemplo de motivación de una profesora. ....	163
TABLA Nº 36. Ejemplo de autoevaluación profesional de una profesora. ....	164
TABLA Nº 37. Extracto de un diario de una profesora de Ciencias de la Naturaleza. ....	166
TABLA Nº 38. Impresiones de un profesor principiante. ....	167
TABLA Nº 39. Reinterpretación de la enseñanza de una profesora.	169
TABLA Nº 40. Extracto del currículo de Educación Primaria. ....	170
TABLA Nº 41. Principios o posiciones de valor sobre la enseñanza.	172
TABLA Nº 42. Técnicas útiles para el fomento de la reflexión en la respuesta a la pregunta ¿qué teoría fundamenta mi práctica?. ....	193
TABLA Nº 43. Principios explicativos de una profesora de BUP (Matemáticas / Ciencias) (Villar, 1992: 281-283). ....	198
TABLA Nº 44. Elementos integrantes del concepto reflexión derivados de la práctica. ....	207
TABLA Nº 45. Fragmentos de texto. ....	212
TABLA Nº 46. Descripción del proyecto de formación de la colaboración de profesores desde el propio centro. ....	224
TABLA Nº 47. Textos alusivos a trabajo colaborativo en los materiales curriculares de apoyo a la reforma. ....	231
TABLA Nº 48. Articulación de la colaboración en los centros escolares. ....	232
TABLA Nº 49. Papel del profesorado como gestor de innovaciones externas, frente a constructor del currículum. ....	245
TABLA Nº 50. Ambitos de generación de conocimiento docente. ...	247
TABLA Nº 51. Niveles de reconstrucción de la práctica. ....	254

## INDICE DE FIGURAS

	<i>Págs.</i>
FIGURA Nº 1. Mapa conceptual de una profesora .....	40
FIGURA Nº 2. Mapa conceptual reconstruido .....	43
FIGURA Nº 3. Cadena de acciones y reflexiones .....	56
FIGURA Nº 4. Marco para la reflexión del profesor (Colton y Sparks Langer, 1993) .....	61
FIGURA Nº 5. Espiral de Investigación-Acción (Edwards y Brunton, 1993) .....	71
FIGURA Nº 6. Niveles de concreción curricular (Junta de Andalucía (1992). Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Cen- tro. Educación Infantil y Educación Primaria) .....	91
FIGURA Nº 7. Elementos esenciales del discurso narrativo .....	161
FIGURA Nº 8. Descripción de la práctica .....	165
FIGURA Nº 9. Componentes y procesos implicados en la fase de in- formación del ciclo reflexivo .....	187
FIGURA Nº 10. Mapa cognitivo de la profesora de BUP (Matemáti- cas / Ciencias) (Villar, 1992: 284) .....	199
FIGURA Nº 11. La reconstrucción del ciclo reflexivo .....	240
FIGURA Nº 12. Desarrollo de un proceso reflexivo de reconstrucción	250
FIGURA Nº 13. La reconstrucción de los modos de pensar y hacer ...	261

## INTRODUCCION

De pocos años a esta parte la cultura docente busca un lugar bajo el sol en nuestro sistema educativo tras largos años de desconocimiento. Evidencia el interés educativo por el tema el protagonismo que la profesión de maestro ha alcanzado entre los títulos universitarios. La evolución reciente de la teoría de la eficacia docente ha experimentado una ampliación en sus objetivos y métodos digna de la mayor atención del público, fundamentalmente los estudiantes universitarios. A la vieja ciencia que estudiaba la siempre difícil asociación entre las expectativas del profesor y las interacción de clase viene a contraponerse una nueva visión como estudio del conjunto de relaciones entre los diversos agentes educativos; una ciencia pedagógica que valora la colaboración; una ambición desmesurada por la participación docente que tal vez está contribuyendo a enriquecer notablemente el desarrollo curricular y al conjunto de las ciencias de la educación en cuyo decurso la teoría pedagógica ha venido a "reestructurar" la escuela como lugar de trabajo. Si algún rol merece el calificativo de "divino" en el mundo profesional, ése es el docente, una figura poseedora de colores singulares, de excepcional magnetismo, que ha atraído al hilo y al filo de la literatura científico-pedagógica documentos misceláneos sobre su conducta y fragmentos de sus cambios conceptuales (comprensiones coherentes y contradicciones) que revelan la pluralidad de piezas escolares que interpreta para composiciones según los tiempos litúrgicos de las reformas. Entre la ingente cantidad de metáforas sobre la enseñanza de clase, una novedad: la que le toca grabar con ocasión de la LOGSE, y que pretende ser un acercamiento al universo del mundo cognitivo. El maestro tiene que cantar con extraordinaria efusividad la teoría del aprendizaje constructivista, convirtiendo en oración cada una de las melodías invocadas

sobre su magisterio. Una de ellas es la consideración de la enseñanza como un arte, y el maestro como un artista. La gratificación estética de su labor adoptando decisiones sobre los novísimos conocimientos de contenidos y promoviendo creencias epistemológicas y actitudes y emociones hacia la investigación, convierten a su obra atemporal y a su conocimiento conceptual, condicional, disciplinar, discursivo, sintáctico, metacognitivo, procedimental, retórico, personal, sociocultural, estratégico, tácito y de las tareas en un personaje experto que testimonia los deslumbrantes retablos de su profesionalización. El poderío docente insinuado es el resultado de la redistribución de sus responsabilidades ante los colegas del claustro y la comunidad representada en el consejo escolar diseñando "proyectos" que se planifican, elaboran y entregan a los clientes con eficacia; estableciendo una política registrada en un reglamento que codifica y judicializa la vida en el centro resolviendo conflictos educativos y morales, y evaluando una enseñanza, que le salpica como agente. Una práctica reflexiva del aula es valiosa para el cuerpo docente y alumnado porque las creencias influyen la percepción, genera nuevo conocimiento que tenga mérito epistémico, motiva a los agentes al conocerse los resultados del esfuerzo, y adecuadamente supervisada señala cómo se cambia. Por ello, cobra especial relieve una formación inicial del profesorado de orientación crítico-social que promueva el pensamiento crítico sobre teorías curriculares de amplias definiciones, destrezas docentes de modelos racionalistas y relaciones ausentes de la teoría y práctica en la enseñanza universitaria. De este modo, no deben ser ajenas a este propósito la preparación de formadores universitarios en métodos de casos que propicien en sus discípulos/as creencias pedagógicas que cuajan al principio de la vida académica y que tienden a perpetuarse, perseverando incluso frente a contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escolaridad o la experiencia. Creencias sobre la enseñanza que deben distar de una consideración del curriculum oficial como la opción ante la cual maestros y maestras deben asentir, resignarse y callar. Esta actitud de sospecha ante la legitimación de los saberes académicos, propia de la modernidad, se inscribe en el lenguaje de esta obra. El aprendizaje experiencial de los futuros agentes en las aulas de los centros educativos es la oportunidad para reconceptualizar y revisar la relevancia de su autoconocimiento y autoestima, al tiempo de autocomprobar la cultura institucional del apoyo docente. El compromiso a la exploración en el centro es tarea de líderes y equipos directivos que ayuden a

reflexionar a los/as docentes sobre los autoelogios y discrepancias vertidos en los textos de los diseños curriculares.

La propuesta científica que sigue en esta obra parece insinuar que el camino más recto para llegar a la verdad educativa es el círculo, como recuerda la cultura china. En efecto, ocho capítulos redactados por profesores especialistas en Ciencias de la Educación son la excusa de *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva* que transparenta una serie de pasos cartesianos en la iniciación a la reflexión crítica para que el profesorado preste atención a las magias y alquimias que oran algunos principios de la reforma educativa. El libro se divide en tres partes, conceptualización, investigación y aplicación, tres niveles de lectura que permiten adentrarse en un mundo educativo. La consecución de una enseñanza reflexiva está firmemente implantada en el mapa de los diseños curriculares de todas las comunidades autónomas, en la retórica de una zona de la cultura que apuesta por las raíces, por lo analítico, en el sentimiento de una forma de comunicación didáctica practicada en el aula como goce social por el dominio de estrategias de aprendizaje conducentes a influir en los procesos afectivos y cognitivos de alumnos y alumnas. El currículum de cualquier área o nivel distinto del universitario, lejos de conformarse con cultivar una retórica propia, debe expandirse y cultivar procesos de enseñanza-aprendizaje que inmunicen a los agentes de la comunicación contra el desfallecimiento a la hora de codificar toda la información abigarrada que proviene del mundo exterior, y que necesariamente alumnos y alumnas tienen que seleccionar, adquirir, construir e integrar. El control que hagan los sujetos de esos procesos, junto con la edificación de la memoria, la captación de matices espaciales propios de una atención concentrada, las altas motivaciones por la consecución de arduas tareas escolares, la comprensión de los recursos estilísticos en los textos con la facilidad de cuentos fabulados, el aprendizaje de elementos conceptuales para conjeturar resúmenes, la percepción de las discrepancias entre sus acciones y los resultados esperados son claros indicios de que la metacognición en aquellos seres apuesta por la autoafirmación en sus convicciones, por la hipercrítica de las modas y la síntesis de las genuinas esencias y artificios. Las relaciones investigador / investigado propugnadas en esta obra disuelven lo diminuto y banal de la legitimidad en la autoría científica, o dónde reside la autenticidad de la iluminación para hablar del silencio de las aulas. La perspectiva emic de indagación declara al profesor como investigador al tratar de conocer las creencias y actitudes de

alumnos y alumnas usando métodos que no distorsionen la fluidificación de su conocimiento utópico, que se opone a la perspectiva ética, u orientación social del investigador universitario que “impone” sus constructos científicos. Dado que en la investigación cualitativa la perspectiva etic es inferior a la emic, maestros y maestras deben irrumpir con mayor pujanza en la narrativa de los acontecimientos inencontrables de la vida en las aulas. Presumo que sus relatos históricos sobre las memorias de años escolares fascinarán por el ritmo verosímil, por el sentido de juego y transacción con alumnos y alumnas, por la originalidad que se encierra en la ansiedad y ternura, ligereza y profundidad de sus cargas simbólicas interiores, al tiempo que nos sumirán en las incertidumbres de las gentes que nos interesan, que sin ser héroes de la historia, una historiografía con voluntad antropológica sin oropeles y fanfarrias puede rescatar del olvido. A veces en la biografía de maestros y maestras cristaliza el transunto de dos épocas de reformas escolares. Hay docentes, doblados por el ejercicio de intelectualidad realizado con dos leyes educativas separadas entre sí por algo más de dos décadas, que vacilan ante los nuevos requerimientos administrativos de relacionar la escuela con la sociedad. Como curiosos de la ciencia pedagógica quieren conocer las vicisitudes por las que pasaron las grandes teorías antes de reflejar los nuevos cambios de naturaleza curricular. *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva* apuesta por la génesis del pensamiento e ideas de los maestros, que son la energía que da fuerza en el gobierno y organización de la “física social” de los centros educativos.

Contiene el capítulo *Enseñanza reflexiva* de Villar Angulo la corriente temática de la reflexividad en función de los variados escenarios educativos, ámbitos científicos y procesos realistas con el fin de incitar a maestros y maestras a buscar su partitura irrenunciable de una música que será su estilo de vida en el aula. De Vicente Rodríguez Agavilla en el capítulo *La formación del profesorado como práctica reflexiva* algunas metodologías y estrategias que desempeñan un papel crítico en la realización de las tareas escolares. Junto a la modelización de los planes de formación inicial del profesorado, desgrana alternativas que las instituciones de formación permanente argumentan como acciones sutiles hiper-recomendables en cursos y actividades. *La enseñanza reflexiva en los ciclos educativos y en las materias de enseñanza* plantea una guía de respuestas válidas a los enigmas del conocimiento de dominios curriculares. Sus autoras, León Guerrero y Gallego Arrufat, invitan a descubrir el curriculum escolar a través de excursiones por los paisajes del desa-

rrollo psicológico y de la epistemología de las disciplinas, disipando las sombras entre las que el concepto de enseñanza reflexiva podría desaparecer ante voces que han advertido otras claridades. Se canta y tañe un verdadero arsenal de ejemplificaciones indagadoras en el capítulo *Teoría fundamentada de una enseñanza reflexiva* de Villar Angulo, que ha compilado procesos inductivos para que los agentes se enfrenten a las perpetuas capturas de lo inefable. La búsqueda de una teoría curricular personal es la “cristalización” y el “refinamiento” de los episodios del tríptico que los/as docentes representan en una misma velada: la preparación del plan, la tensionalidad del acto comunicativo y la revisión esperanzada de lo acontecido. Tras el paréntesis que supusieron los capítulos anteriores, las páginas sucintas vertidas en *Descripción* de Fernández Cruz glosan el sueño del profesor literato, capaz de novelar la magia del aprendizaje. Entre las mallas del tejido narrativo, el autor apuesta por el incidente crítico como mito de la verdad, fundamento de las epopeyas de clase que maestros y maestras colorean hasta hacerse expresiones de las crisis, riquezas y contradicciones de la condición profesional docente del Siglo XX. Como el valle del Nilo, *Información* es el capítulo de la memoria cultural docente. Moral Santaella enuncia la transducción de señales en los procesos cognitivos y las técnicas que transforman el metabolismo de las membranas que movilizan las acciones docentes. Seis técnicas útiles para informar a los demás resumen el epicentro y razón de ser de este capítulo. La información sobrepasa el ámbito del ciclo reflexivo para irradiar todos los intereses de la vida cultural de una enseñanza propia de la condición postmoderna. Ante la mirada del lector, *Confrontación* de Molina Ruiz entra en el movimiento cualitativo “verista”. Los motivos seleccionados son la cooperación y el trabajo en equipo ilustrados con acontecimientos inesperados en los que se han volcado historias personales de protagonistas de centros escolares, en una unidad de estilo de extremada expresividad. En *Reconstrucción* Bolívar Botía repasa de la A a la Z las escenas del libreto curricular. Esta es la fase más rica de penetración psicológica del profesorado. El docente, como en las fases anteriores, es el protagonista dominante que hace las elecciones de los niveles de representación de la acción: a veces, melodías de una comedia; otras, melodramas para un aria de tenor.

LUIS M. VILLAR ANGULO

PRIMERA PARTE

**CONCEPTUALIZACION**

## CAPITULO 1

### ENSEÑANZA REFLEXIVA

*Luis Miguel Villar Angulo*

#### INTRODUCCION

Hay tareas tan laboriosas en el campo didáctico casi como la de enjaular la música. Una de ellas consiste en deslindar qué es la enseñanza reflexiva y sus aledaños curriculares. Iniciada la discusión sobre esa variante didáctica hace años, se han afrontado distintas definiciones retocadas y actualizadas de *enseñanza reflexiva*. En efecto, existen frases y expresiones en los libros científicos del ámbito de la educación y en las declaraciones de políticos del hecho educativo que alivian el carácter “sesudo” y prometeico del término (investigación crítica, racionalismo intelectual) y acentúan el significado de “construcción personal del conocimiento”. Ha resultado de este modo una nutrida y multiforme relación de términos usados indistintamente que sustentan el esfuerzo por abarcar procesos de la mente: por ejemplo, pensamiento crítico, estrategia de solución de problemas, investigación orientada a la indagación, reflexión sobre la práctica, etc. omitiendo, a veces, la temperatura y la iluminación provocada por la emoción de los sujetos. En un afán de transparencia, armamos este capítulo articulando los aconteceres interiores de los docentes de manera que lleguen a ser agentes que narren exploraciones en sus programaciones de aula con incursiones épicas en sus proyectos curriculares de centro.

Una enseñanza reflexiva es aquella programación de aula o diseño que anhela la puesta en marcha de la globalidad resolutive de las facultades de los alumnos (productivas, receptivas, etc.) que se

implican en procesos educativos para analizar crítica y libremente el sincretismo de los contenidos –conceptos + procedimientos + actitudes–, los medios y materiales históricos y futuristas, las estrategias herméticas y versátiles de enseñanza y los criterios de medición de los productos elaborados que se ofrecen en las aulas, y los panoramas y episodios científicos y sociales que se presentan por los cuatro puntos cardinales del Universo. Una enseñanza reflexiva desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura (receptivas), sentimientos que miran el espejo de la experiencia cotidiana y flexibilidad mentales que son premisas necesarias para considerar a un sujeto que domina las raíces de su pensamiento y autocontrola su recinto interior. En un marco conceptual amplio, una enseñanza reflexiva presta atención a la comprensión de las contaminaciones de intereses y valores de cualquier modalidad de desarrollo y a la resolución de las contradicciones de la teoría y la práctica científica y social. Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que la probidad intelectual de utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos. Incluye, además, la realización de contenidos y actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas.

Dewey (1933) postuló por el desarrollo de una enseñanza reflexiva que implicara disposiciones intelectuales y afectivas aprendidas para responder positiva y oportunamente a personas y situaciones sociales. A través de caminos trifurcados, el filósofo americano trazó las líneas de su discurso que ilustramos y enlazamos con hilos de conceptos:

- (a) *Apertura mental*. Esta disposición cognoscitiva modaliza el talante para buscar y construir estructuras alternativas (asentimientos y desacuerdos) de un campo científico y/o educativo. Profesores y alumnos que tienen apertura mental aceptan cuestiones curriculares y educativas arriesgadas y rechazan automáticamente una hipótesis de enseñanza no verificada o la ortodoxia educativa u organizativa que se haya predefinido en una escuela o clase sin aportaciones de evidencias sobre su valor. Por el contrario, examinarán las hipótesis a la luz de su experiencia y compararán sus ideas con las de estudiantes, padres, investigadores y otros colectivos de la comunidad. Estos profesores y alumnos prefieren ver los pro-

blemas curriculares y educativos bajo la perspectiva que tienen soluciones autónomas, plurales y contextuales. Esta actitud se ha operativizado en los siguientes términos: un alumno escucha en múltiples sitios dentro y fuera de clase, presta atención a posibles alternativas de acciones humanas en culturas diferentes, compone con denuedo en pro de la exactitud y sortea los escollos de error, examina justificaciones lábiles, busca evidencias conflictivas y contrapuestas, y pregunta cómo se pueden mejorar las situaciones existentes o sucesos. Por ejemplo, véase la ilustración de la Tabla Nº 1:

TABLA Nº 1

Crterios generales para la secuenciación de contenidos del área de Ciencias Sociales (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *Orden de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria.* B.O.J.A., 7 de diciembre de 1993).

SECUENCIACION DE CONTENIDOS DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA: CRITERIOS

- *niveles de progresiva complejidad* (distinguir la época visigoda, la ocupación de los árabes y la reconquista cristiana).
- *itinerarios en función de la dificultad* (establecimiento de cuadros comparativos sobre los niveles de vida de las tres culturas, aportando actividades, medios de transporte, inventos, formas políticas de gobierno, creaciones artísticas, etc.).
- *secuencias entendidas como hipótesis de trabajo cuya virtualidad debe ser comprobada en la actividad del aula* (¿cuál era la dieta alimenticia de las tres culturas?, ¿cómo construyeron los edificios suntuarios las gentes de las tres culturas?, ¿cómo evolucionó la forma de gobierno en las tres culturas?, ¿qué relaciones existieron entre las culturas árabe y cristiana?, ¿cómo se manifestaba la cultura científica y artístico-literaria en los pueblos árabe y cristiano?, ¿cuál era el mapa europeo a mediados del siglo XV?).
- *mejor propuesta: aprendizaje de conceptos intrínsecamente complejos a través de una gradación* (por medio del monumento La Alhambra de Granada manejar fuentes de información diversas; ver películas, diapositivas, vídeos; tomar datos en una excursión realizada durante el curso para observar el monumento; elaborar encuestas y entrevistas a conservadores y trabajadores –jardineros, guardas, guías,

carpinteros, albañiles, etc.– del monumento; análisis formal de las salas del monumento; situación de la ornamentación y de los productos artísticos en ejes espacio-temporales; lectura de mapas sobre el reino de Granada; realización de ejes cronológicos sobre las dinastías árabes en Al-Andalus que reflejen los cambios en el arte y arquitectura; lecturas de poemas de W. Irving).

- *basada en criterios funcionales fundamentados en la investigación educativa* (contextualización espacio-temporal del problema de identificación de las claves simbólicas de la cultura árabe; adopción de las perspectivas geográfica, política y religiosa para explicar el fenómeno de la cultura árabe; relaciones entre la religión y el arte; representaciones espaciales de la situación de los palacios de verano e invierno de la dinastía y otros asentamientos urbanos).

(b) *Responsabilidad*. Testimonia esta acción las meditaciones de los profesores de las consecuencias a largo y corto plazo de los infinitos misterios de sus cualidades y costumbres en la clase. Los profesores y alumnos responsables adoptan en la enseñanza y el aprendizaje elecciones esencialmente morales: los primeros, al ser modelos porosos que influyen en la conducta fluctuante de sus estudiantes. Oser (1994: 69) denomina esta conducta *modelo de síntesis complementaria*, dado que el maestro enseña por medio de la virtud sin que sea preciso acarrear dosis de indoctrinación sobre moralidad en el horario lectivo de clase. Supone una concepción de la enseñanza y el aprendizaje que acentúa el valor de los contextos social, político y económico en las decisiones educativas, y que indaga las acciones a la luz de presupuestos éticos: por ejemplo, los valores implícitos en ciertas asignaturas, como la salud, belleza o justicia. Al igual que ocurrió con la actitud anterior, se ha desarrollado en los siguientes términos: el profesor percibe propósitos educativos / éticos, y no sólo utilidad, y usa el conocimiento y la consideración de las consecuencias. (En este sentido, véase la relación de objetivos seleccionados en la Tabla Nº 2, que puede dar oportunidades al profesor para fabular sobre las costumbres de los pueblos y extraer moralejas sobre la interculturalidad, y valores como el respeto y la tolerancia y la no discriminación por razones de etnia, religión o lengua).

TABLA Nº 2

Selección de algunos Objetivos del Diseño Curricular de la Materia Optativa Segunda Lengua Extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. B.O.J.A., 16 de agosto de 1994).

DISEÑO CURRICULAR DE LA MATERIA OPTATIVA SEGUNDA LENGUA  
EXTRANJERA DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

.../...

4. Reflexionar sobre el uso de la lengua extranjera en sus aspectos comunicativos y formales, incorporando procedimientos y relaciones que han sido útiles en situaciones comunicativas similares.

.../...

7. Desarrollar una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente del contexto sociocultural que las lenguas extranjeras transmiten con el fin de analizar los estereotipos que implican prejuicios o juicios de valor y también para reflexionar sobre el contexto sociocultural propio.

...

- (c) *Ser todo corazón.* Este componente afectivo apunta y acredita la universalidad de aquellas actitudes no confinadas a situaciones, áreas o materias particulares; integra, inunda y compromete la totalidad de las vidas instruccional y política de los profesores dentro y fuera de los confines de aula y/o centro. Se ha abocetado de la siguiente forma: el profesor acepta a todos los estudiantes y ajusta su conducta a la filosofía educativa de la institución escolar explicitada en los fines del centro que aluden al aprendiz como persona. Véase como pretexto la Tabla Nº 3 que sin exhaustividad relata dos objetivos de una materia que con amenidad puede plantear situaciones con ánimo lúdico. La programación de clase se puede hacer a manera de escenas en las que los alumnos dialoguen entre sí. Las situaciones diádicas se completan con pinceladas descriptivas sobre la apariencia del sí mismo, con reflexiones recíprocas de los estudiantes y con estampas que resuman las narraciones intertextuales que manifiesten las filias y fobias que hubo en la antigüedad, en la mitología, religión, arte y literatura sobre el cuerpo humano.

TABLA Nº 3

Selección de algunas capacidades del Diseño Curricular de la Materia Optativa Expresión Corporal de la Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. B.O.J.A., 16 de agosto de 1994).

DISEÑO CURRICULAR DE LA MATERIA OPTATIVA EXPRESION CORPORAL  
DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

.../...

3. Aumentar el control y dominio del cuerpo en la manifestación de sus posibilidades de expresión, actuando con flexibilidad mental, espontaneidad, imaginación y creatividad.

.../...

7. Valorar las semejanzas y diferencias con los demás, como base de actitudes flexibles y solidarias que incidirán en la vida académica y extraescolar.

...

La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la situación contextual (vida y funcionamiento del aula y centro) y la realización de expresiones de pensamiento *crítico*: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto y sustrato de la clase —quiénes son los alumnos que están en un grupo de clase y qué vienen a aprender a la institución escolar—. A golpes de compromisos con la reforma, distintos educadores han redactado la secuenciación de las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En relación con la apuesta hecha por el desarrollo del área de Ciencias de la Naturaleza se ha publicado en el Boletín Oficial una definición de pensamiento crítico, que reproducimos:

“Entendido como la capacidad para relativizar las informaciones y las soluciones, la exigencia de pruebas que justifiquen una afirmación y la concepción de la ciencia como un cuerpo organizado de conocimientos que se encuentra en continua reelaboración”. (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *Orden de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria*. B.O.J.A., 7 de diciembre de 1993).

Los profesores reflexivos buscan las justificaciones políticas –grado de prescriptividad de una propuesta pedagógica– y los fundamentos científicos y psicopedagógicos de los proyectos educativos y curriculares y de las materias transversales; están bien informados de los nuevos contenidos curriculares, utilizan fuentes científicas válidas para seleccionar y secuenciar los contenidos de las materias curriculares y las citan; buscan alternativas a las prácticas instruccionales cada vez que se enfrentan a un nuevo grupo de alumnos o curso de un centro y toman en consideración los puntos de vista de los alumnos, colegas e inspectores y asesores de CEPs para tomar decisiones racionales. Los profesores reflexivos pueden abrir juegos interesantes de espejos –reconocer la capacidad de construcción/alteración de los sistemas socionaturales en una clase de la materia optativa de Ecología–, imágenes –valoración de la creación artesana frente a la creación artística en la materia optativa Talleres artísticos o experimentales–, y reflejos de situaciones sociales pretéritas –descubrimiento de las huellas clásicas a través de la arqueología y la literatura–.

La competencia de la reflexividad es la quintaesencia de un profesor experto. Se han reducido a ocho las proposiciones evocadoras de qué es un profesor experto (Husén y Postlethwaite, 1994: 6023-6025), que reproducimos e reinterpretamos con el ánimo de ofrecer claves sobre su hipotética configuración: (a) los profesores expertos (¿también los reflexivos?) son mejores en su área de conocimiento y en contextos particulares de aula y centro; (b) los profesores expertos automatizan las operaciones rutinarias que se necesitan para conseguir metas (una característica de los profesores reflexivos es discernir la cotidianidad de los fenómenos, lo ordinario y corriente, y al tiempo romper con modalidades de pensamiento impuestas por el sentido común); (c) los profesores expertos son más sensibles a las exigencias de las tareas (los docentes reflexivos interpretan el valor que tiene para el éxito la intuición, las conjeturas, el azar, la audacia en los planteamientos, la imaginación en los procesos, etc.) y a las situaciones sociales cuando resuelven un problema; (d) los profesores expertos son funcionales y flexibles (ya dijeron descubridores, como Pasteur, que la suerte sólo acompaña a las mentes preparadas); (e) los profesores expertos representan los problemas de distintas formas cualitativas (los mapas conceptuales elaborados por los profesores reflexivos denotan interconexiones, nudos y ramificaciones conceptuales sofisticadas); (f) los profesores expertos tienen capacidades rápidas y precisas para el reconocimiento de esquemas que sintetizan la complejidad de los procesos sociales; (g) los profesores expertos perciben esquemas sig-

nificativos en sus áreas (los reflexivos aportan luz en la oscuridad. Por ejemplo, tras enseñar la materia Cultura Clásica se refuerzan las convicciones e ideales democráticos que liberen al hombre de otras servidumbres) y (h) los profesores expertos tienen más ricas fuentes de información acerca del problema que tratan de resolver (en consecuencia, la estrategia didáctica no se basa únicamente en el estudio de un libro de texto. Bien al contrario, se emancipa de él, dando entrada a materiales en la clase que representen nuevas avenidas informativas adaptadas a los procesos cognitivos de los estudiantes).

Un aspecto controvertido de la enseñanza reflexiva, al igual que sucede con los procesos cognoscitivos de los profesores, es que no se pueden evaluar por medio de una serie prefijada de procedimientos. De este modo, la evaluación crítica de una enseñanza reflexiva trata de expandir la comprensión de las características del profesor y de sus situaciones educativas, así como de promover acciones morales en la educación, como es preparar a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y libres.

Las preguntas claves sobre la reflexividad tienen que ver con el marco conceptual desde el cual se interpreta qué es lo que merece ser reflexionado y en qué consiste la reflexión como idea (Smyth, 1992). La primera de las cuestiones previas atiende el valor y la legitimidad de los problemas para que entren a formar parte desde un programa de formación permanente de profesorado hasta una práctica de enseñanza de profesores en ejercicio. Se puede interpretar, por ejemplo, que el problema consiste en hacer bien una práctica de la enseñanza que te han dicho o se trata de enunciar qué es una buena práctica de enseñanza. Según la respuesta que se ofrezca en un caso u otro así se abordará una epistemología u otra con el docente: de carácter ontológico —es decir, la realidad educativa que se presenta en el aula y centro es problemática— o tecnológico —o sea, la relación ordenada de medios que se dispone para conseguir un fin plausible a una solución buscada y deseada—. Copeland y otros (1993) han propuesto doce atributos críticos sobre la práctica reflexiva agrupados en torno a tres macroconceptos de investigación: la identificación de un problema, la generación de soluciones, la comprobación de las mismas y el aprendizaje a través de la práctica reflexiva. No resulta extraño que se otorgue validez educativa a los atributos que configuran la reflexividad porque constituyen una agenda o guión de entrenamiento y/o un programa de investigación en los planes de formación inicial del profesorado, prioritariamente en relación con las prácticas o *practicum*.

Los elementos contenidos en la reflexión, dice Ross (1989), son los siguientes: presencia de una situación dilemática; reconocimiento de cualidades únicas en las alternativas y similitudes en las proposiciones; ajuste y reconstrucción constante de las proposiciones dilemáticas; experimentación de las proposiciones, y aceptación o rechazo de las consecuencias analizadas. Posteriormente, Korthagen (1993) ha propuesto procesos no racionales para estimular procesos en la enseñanza reflexiva, como la utilización de metáforas, dibujo y pintura, fotografías, técnica de la rejilla de Kelly, etc., en la formación del profesorado.

Alexander, Schallert y Hare (1991) han clasificado los distintos tipos de conocimiento de los profesores. La reflexividad es una idea que se adhiere a las manifestaciones del conocimiento sociocultural, desde la construcción del mismo –como un conocimiento anterior o experiencial– a cualesquiera de las versiones del conceptual –declarativo, discursivo, estrategia cognitiva, etc.–, dejándose únicamente aparte el conocimiento tácito –irrealizado y no analizado–. Léase, por ejemplo, la Tabla Nº 4:

TABLA Nº 4

Selección de términos sobre el conocimiento de áreas y materias de la Educación Secundaria Obligatoria (R. D. 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria).

#### OBJETIVOS DE LAS AREAS DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

- *declarativo*, o conocimiento del qué (knowing what). Es un conocimiento de los hechos. En la materia Salud y Alimentación, por ejemplo, realizar un inventario cuantitativo de las hortalizas que hacen aportaciones del mineral hierro.
- *discursivo*, o conocimiento del lenguaje y su uso. Es una variedad del conocimiento conceptual. En la materia Taller lingüístico, reconocer los componentes lingüísticos de los modismos según las comarcas de una zona geográfica.
- *estrategia metacognitiva*. Conocimiento de las estrategias que le permiten a uno seguir y regular la culminación de una tarea, o la consecución de sus metas. En la materia Metodología e investigación científica: técnicas experimentales de laboratorio, usar fuentes de información –libros, estadísticas, documentos, mapas, encuestas, entrevistas–, que sirvan para posteriores tratamientos de datos.

El contexto social de la enseñanza está pleno de sombras evocadoras y visibles y tensas emociones, que generan múltiples cuestiones sobre los acontecimientos cambiantes de la situación de la práctica. Preguntas del tipo “¿quiénes somos?, ¿cómo nos llevamos?, ¿qué enseñamos a través del currículum?, ¿cómo organizamos nuestras clases?, ¿cómo gestionamos nuestras clases?, ¿cómo nos comunicamos en la clase?, ¿qué es lo que estamos consiguiendo?” (Pollard y Tann, 1987) son básicas para dilucidar las capas de oscuridad que envuelven el diseño de una propuesta curricular de centro, etapa, ciclo, área o aula. El profesor reflexivo al detenerse ante la disposición de las tareas, en los elementos que integran un currículum, en la afiliación de los sujetos en un ambiente de interior, en el sutil emplazamiento de las actividades cotidianas, en las correcciones de los ejercicios, en los comunicados a las familias..., transporta a quien lo observara en clase a comprender qué es la ductilidad en las breves claves conceptuales dadas a los alumnos que se retrasan en las actividades, en la falaz belleza del silencio para comunicar la aprobación de los acontecimientos. Para él, que arranca de cuestiones sencillas que pueden ocasionar indagaciones conducentes a cambios en los cursos de acción escolar (respetando a los demás, buscando la excelencia en las tareas, mostrando honradez profesional) la enseñanza es una situación laberíntica que diariamente descifra y descubre.

Cochran-Smith y Lytle (1990) han denominado programa de *investigación del profesor* a uno que percibe a los docentes como generadores o productores de un conocimiento (¿práctico?) frente a conocimiento formal, en términos de Fenstermacher (1994), quien, además, justifica la obligación de que el conocimiento de la *actuación* o “conocer cómo” hacer las cosas de manera competente se tenga que razonar. La reflexividad de los profesores sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje quiere decir, además, que estos poseen y enseñan conocimientos procedimentales (knowing how) o rutinarios de los contenidos de las materias.

## 1.1. PROCESOS DE UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Los pedagogos han recomendado que los profesores utilicen las destrezas cognoscitivas como contenidos procedimentales en el currículum escolar y por tanto que no se enseñen como técnicas de trabajo intelectual en una materia autónoma e independiente, cual

es la propuesta de un currículum de destrezas de pensamiento sugerida por Beyer (1988) y que integra tres niveles: (a) estrategias de pensamiento; (b) destrezas de pensamiento crítico y (c) destrezas de procesamiento de la información.

Un currículum que promocióne la reflexividad integrará distintos niveles o gradientes en el uso de destrezas metacognitivas. Así, derivada de la teoría de Habermas (Ewert, 1991), Van Manen (1977) ha sugerido que la reflexión ocurre en tres estadios diferentes: racionalidad técnica, acción práctica y reflexión crítica. Estos niveles se corresponden con las tres formas de conocimiento y los tres intereses cognoscitivos a ella asociados:

- (a) *Racionalidad técnica.* A este nivel empírico-analítico, la reflexividad se preocupa de la aplicación del conocimiento a la consecución de alguna meta o fin deseado. La inquietud dominante del profesor se refiere a la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico para conseguir efectos predeterminados. Este nivel de reflexividad ocupa un puesto central en la tradición de los modos pragmáticos y eficientistas del pensamiento tecnológico. La propuesta que hacen Roshensine y Meister (1992) de presentar el concepto de *andamios* (scaffolds) como una nueva estrategia cognitiva que ayuda al alumno a que relacione sus habilidades presentes con las metas intencionadas se convierte en un procedimiento instruccional. Así, estos autores indican los pasos para enseñar las estrategias cognoscitivas en los siguientes términos: (a) presentar las nuevas estrategias cognoscitivas, (b) regular la dificultad durante la práctica guiada, (c) proporcionar variados contextos de prácticas para los estudiantes, (d) proporcionar retroacción, (e) aumentar la responsabilidad del estudiante, y (f) proporcionar una práctica independiente. Por ejemplo, véase la ilustración de la Tabla Nº 5:

TABLA Nº 5

Enseñanza de estrategias cognitivas en las materias optativas de la Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. B.O.J.A., 16 de agosto de 1994).

<p>Presentar las nuevas estrategias cognoscitivas: introduciendo unas claves concretas.</p>	<p>Por ejemplo, ayudar a los estudiantes a formular preguntas del tipo: quién, qué, cuándo, dónde, por qué, y cómo en torno a las formas y sus medidas, en el caso de un contenido de Matemáticas de la vida cotidiana.</p>
<p>Regular la dificultad durante la práctica guiada: por ejemplo, presentando el material en pasos cortos u ofreciendo tarjetas con claves.</p>	<p>Por ejemplo, cuando el profesor de Taller Lingüístico le dice a los alumnos que sinteticen un cuento, les comunica que deben redactar frases sencillas y cortas. Posteriormente, el alumno recibe tarjetas con claves sobre cómo hacer la preparación de la escena / el nudo de la trama / y el desenlace feliz de la acción.</p>
<p>Proporcionar variados contextos de prácticas para los estudiantes.</p>	<p>Los alumnos pueden percibir, entre otros, los siguientes contextos en la enseñanza de la Informática aplicada: práctica guiada por el profesor sobre el soporte lógico, enseñanza recíproca de manera que puedan corregir los errores los alumnos entre sí, y trabajo en pequeños grupos sobre la dimensión ética de la informática.</p>
<p>Proporcionar retroacción.</p>	<p>Los estudiantes utilizan una serie de preguntas para comprobar sus resúmenes en la enseñanza de la materia Información y Comunicación: ¿he hallado la idea global en la bibliografía?, ¿he averiguado la información más valiosa en las fuentes videográficas?, ¿tengo alguna información hemerográfica que no se relacione con la idea principal?, ¿he usado alguna información filmográfica más de una vez?</p>
<p>Aumentar la responsabilidad del estudiante.</p>	<p>Mediante el aumento de la complejidad de la materia y reduciendo las claves de los profesores, los alumnos aprenden a resolver problemas matemáticamente y no a aplicar algoritmos o reglas.</p>
<p>Proporcionar una práctica independiente.</p>	<p>Practicando ampliamente en una empresa, los alumnos comprenden la función social y económica de la misma, al tiempo que se le dan oportunidades para que compruebe en ella los tipos de funciones que realizan los equipos de trabajo (matéria: Organización empresarial y laboral).</p>

(b) *Acción práctica*. En el nivel hermenéutico-fenomenológico, la reflexividad presta atención a la comprensión de la interacción de los individuos. El profesor se preocupa por la clarificación de las predisposiciones subyacentes en las metas educativas contrapuestas y por la evaluación de las consecuencias educativas de la acción docente. El debate sobre la acción práctica se refiere, por ejemplo, a mostrar el valor de las metas curriculares que se hayan diseñado en un proyecto educativo de centro (PEC). Si se considera el principio de adaptar la enseñanza de clase a las diferencias individuales de los alumnos que debe presidir las programaciones de los profesores en los centros escolares, King y King (1988) han diseñado una estrategia de entrenamiento subdividida en tres categorías para comunicar a los alumnos su propia responsabilidad en el aprendizaje, que son las siguientes: (a') destrezas de aprender a aprender (control de la atención, procesamiento en profundidad, etc.), (b') destrezas de pensamiento de contenido (consecución de conceptos, desarrollo de conceptos, reconocimiento de esquemas, etc.), y (c') destrezas de razonamiento (razonamiento analógico, extrapolación, evaluación de evidencias, examen de valores, etc.). En la Tabla Nº 6 se ilustran las destrezas en relación con la secuenciación del área de Lengua Extranjera:

TABLA Nº 6

Destrezas para aumentar la responsabilidad en el área de Lengua Extranjera.

<p>Destrezas de aprender a aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de la atención (creación individual de una viñeta con seis cartelas sueltas que representen verbos transitivos regulares en el tiempo pasado).</li> <li>• Procesamiento en profundidad (combinar nuevas secuencias sintácticas en lengua extranjera, combinando elementos léxicos procedentes de ideas abstractas).</li> </ul>
<p>Destrezas de pensamiento de contenido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecución de conceptos (ordenar frases en secuencias lingüísticas significativas).</li> <li>• Desarrollo de conceptos (practicar mensajes lingüísticos en lengua extranjera a partir de modelos de textos literarios).</li> <li>• Reconocimiento de esquemas (agrupar y ordenar material según la terminación de los verbos).</li> </ul>
<p>Destrezas de razonamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamiento analógico (observar las regularidades de las palabras anotando sus propiedades, y determinar la posibilidad de inferir reglas ortográficas, de puntuación, gramaticales, léxicas y fonológicas).</li> <li>• Extrapolación (utilizar libremente la lengua para fabricar mensajes significativos).</li> <li>• Evaluación de evidencias (hacer un resumen oral y escrito de las nuevas informaciones leídas o escritas).</li> <li>• Examen de valores (utilizar y aceptar elementos semióticos en la forma de patrones gestuales, eliminando estereotipos).</li> </ul>

- (c) *Reflexión crítica.* A nivel crítico-teórico, la reflexividad emplea una teoría emancipatoria de la verdad. El profesor incorpora criterios morales y éticos en el discurso acerca de las acciones prácticas, y reflexiona sobre los supuestos que limitan o modelan la práctica. Los profesores que cumplan el artículo 4º del Real Decreto que establece el Currículo de Educación Primaria tendrán que promover competencias en los alumnos para que valoren críticamente “las diferencias de tipo social” y rechacen “cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales”. Es más llamativo el uso que se le otorga a la emancipación en uno de los objetivos de la materia Informática aplicada de la Educación Secundaria Obligatoria, que se impartirá a alumnos de 4º curso, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, cuando establece:

“El estudio de la disciplina debe favorecer el desarrollo de una educación emancipadora que facilite al alumno una comprensión crítica de sus claves y le permitan no adaptarse pasivamente al nuevo orden tecnológico en el que vive”. (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.* B.O.J.A., 16 de agosto de 1994).

El pensamiento crítico está compuesto para Beyer (1988) de una serie de “operaciones mentales discretas que se usan para conocer el valor o precisión de algo, al tiempo que una serie de disposiciones que guían su uso y ejecución”. Sirvan como ejemplos del mismo las siguientes declaraciones: distinguir entre hechos verificables y reclamaciones de valor, distinguir la información, reclamaciones o razones relevantes de las irrelevantes, determinar la precisión factual de una declaración, etc. Por ejemplo, véase en la ilustración de la Tabla Nº 7 la interpretación que hacemos del pensamiento crítico:

TABLA Nº 7

Ejemplificaciones del pensamiento crítico en relación con la materia Informática Aplicada de la Educación Secundaria Obligatoria.

<p>Conocimiento del valor o mérito de algo.</p>	<p>Un disco óptico almacena más información que una tarjeta perforada (conocimiento del mérito). En una tarjeta perforada se grabó una ecuación, mientras que en el disco óptico se anotaron las costumbres no declaradas de los contribuyentes (conocimiento del valor).</p>
<p>Disposiciones que guían el uso y ejecución de las operaciones.</p>	<p>El trabajo en equipo de los alumnos (aprendizaje cooperativo, despliegue de actitudes metacognitivas, afectivas y sociales) permitió editar en una mañana el periódico escolar.</p>

Anctil, Hughes y Trujillo (1992) han investigado cómo los profesores con experiencia que se implican en un proceso de "mentoring" (asesoramiento a otros profesores más jóvenes en los centros) se hacen más reflexivos utilizando a tal fin una taxonomía derivada de Ross (1989, 1990) que define los componentes de una reflexión madura y que incluyen: (a) *contenidos* (conocimiento de los propósitos y consecuencias de las prácticas educativas, conocimiento del punto de vista del alumno, conocimiento del material y de las restricciones de los variados contextos, etc.), (b) *procesos* (habilidad para identificar y analizar los problemas en términos de conflictos, habilidad para usar una aproximación racional de solución de problemas, habilidad para establecer juicios intuitivos, etc.), y (c) *actitudes* (derivadas de Dewey, citadas anteriormente). Las respuestas dadas a los cuestionarios le permitieron medir a los evaluadores los cambios en los procesos cognoscitivos a corto plazo de los profesores, si bien, como ha señalado Kagan (1990: 459), son cambios superficiales y transitorios.

La propuesta reflexiva de estos autores se inspira conceptualmente en los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (véanse Ewert, 1991, y las fases de Van Manen, 1977, explicadas anteriormente): los intereses técnicos se reflejan en la preocupación por dominar y manipular el ambiente exterior (por ejemplo, un currículum que da explicaciones científicas sobre *cómo* se domina el conocimiento); los intereses prácticos o comunicativos de las do-

centes se traducen en la comprensión del lenguaje utilizado para describir los modelos y teorías personales de enseñanza. El currículum y la instrucción son procesos educativos dinámicos que se construyen y reconstruyen en función de juicios y criterios competitivos que colisionan o se enfrentan entre sí. Finalmente, los intereses emancipativos se refieren a una tendencia del profesor hacia el desarrollo y la transcendencia. Los alumnos en formación, bajo esta perspectiva, buscan la libertad para poder determinar su futuro como profesional, al margen de los lastres de ciertas subculturas dominantes en las instituciones formativas y escolares. En definitiva, es la perspectiva crítica aplicada a la formación del profesorado (Zeichner, 1992).

## 1.2. ADAPTACION DEL CICLO REFLEXIVO DE SMYTH A LA RESOLUCION DE SITUACIONES PROBLEMATICAS CURRICULARES

La imagen del profesor como investigador se está reevaluando en la actualidad en círculos de la administración educativa. La praxis y el lenguaje son nociones que han ganado validez en relación con el rol de los profesores en la investigación educativa. El lenguaje educativo y el juicio ético de los profesores constituyen medios para constatar las creencias pedagógicas en la vida social de los centros al tiempo que son herramientas fundamentales para los enfoques de indagación interpretativa. El entendimiento del pensamiento, palabra y acción personal de los profesores se sitúa en contextos sociales y educativos singulares. Esta perspectiva hermenéutica y narrativa de la indagación mantiene que las preguntas que formulan los profesores, las formas y redacciones literarias que utilizan los docentes, y los esquemas conceptuales que usan para encuadrar las prácticas de clase adoptan el formato de una estrategia formativa poderosa para elevar el conocimiento que tienen de su propio razonamiento profesional. Dentro de este marco de referencia esbozado los profesores ni son participantes desinformados en procesos de investigación, ni meros recursos de colaboración en proyectos de investigación educativa. En su lugar, son simultáneamente investigadores, instructores y analistas críticos de sus memorias anuales de centro. En esta aproximación, se guía a los profesores para revelar y examinar el conocimiento artesanal y la actuación improvisada asociada con las acciones estableciendo cuatro movimientos en la reflexión.

De acuerdo con Smyth (1989), los profesores se deberían implicar en cuatro formas de acción con objeto de cambiar las condiciones ideológicas y administrativas que los limitan hasta llegar a una plataforma de emancipación profesional. El proceso es una forma de hacer investigación sobre la práctica que involucra perfeccionamiento profesional por cuanto se establecen cambios curriculares a la luz de los diseños sugeridos. Las fases del proceso son las siguientes:

- (a) *Descripción*. Es un estadio en el que los profesores contestan la pregunta: "¿qué hago?". Conforme los profesores reflexionan acerca de sus acciones describen su conocimiento, creencias y principios que caracterizan su práctica de enseñanza. Sus descripciones convierten la enseñanza en un texto escrito que utiliza el lenguaje literario de los profesores: el uso de diarios y periódicos comprime los hechos y dilemas que conforman el conocimiento tácito de los profesores. Como tal, la enseñanza se describe para hacerla accesible y revelar su significado. En esta fase del ciclo la meta consiste en establecer principios pedagógicos fundamentados en la acción racional ejecutada. El lenguaje utilizado por los profesores genera un texto que comprime los elementos de la enseñanza que permiten problematizarla y hacerla susceptible de cambio. Una actividad que pueden desarrollar los profesores consiste en iniciar un proceso de categorización de los textos acumulados en sus dossiers personales (reflexiones sobre la práctica) (véase Capítulo 5 de este libro). A continuación mostramos una viñeta en la Tabla Nº 8:

TABLA Nº 8

Descripción de la enseñanza de una profesora.

Para responder a la pregunta *¿qué hago?*, un profesor hipotético ha redactado las siguientes notas:

Cuando examino las clases que imparto de Inglés en la segunda etapa de EGB y ahora en los cursos de Educación Primaria me doy cuenta que el conocimiento que imparto varía dentro de las clases y también supongo que a lo largo de las materias que se imparten en la Segunda Etapa. En mi enseñanza, cambia el conocimiento del vocabulario, las destrezas de comunicación oral, la comprensión de los mensajes que proceden de grabaciones en vídeo. Desde luego, ordeno mis clases de manera que difiere del árbol lógico que había hecho mi compañero de Ciencias Naturales para clasificar los insectos, y de las anotaciones musicales que había dibujado en un pentagrama mi compañera de Música.

Las categorías de las notas de campo de esta profesora podrían ser las siguientes:

conocimiento-variación dentro y a lo largo de materias-tipos de conocimiento en una materia-especificación del conocimiento.

Los códigos de las categorías podrían ser:

CON (conocimiento).

VAD (variación dentro de las materias).

VAE (variación entre materias).

TIP (tipos de conocimiento en una materia).

ESP (especificación del conocimiento).

- (b) *Información*. Se inicia este estadio por la siguiente pregunta orientativa: "¿qué significa esto?". Los profesores destacan sus teorías de rango medio, explicativas o locales que informan su acción docente. Conforme describen, analizan y establecen inferencias acerca de los hechos de clase, crean sus propios principios pedagógicos. Estas teorías subjetivas les ayudan a dar significado de cuanto sucede en la clase, escuela y sociedad, y guían acciones curriculares ulteriores. La actividad consiste en la elaboración de un proceso de taxonomización / clasificación de los códigos establecidos de su acción práctica, levantando estructuras jerárquicas de los conceptos pedagógicos construidos en sus categorías; esta-

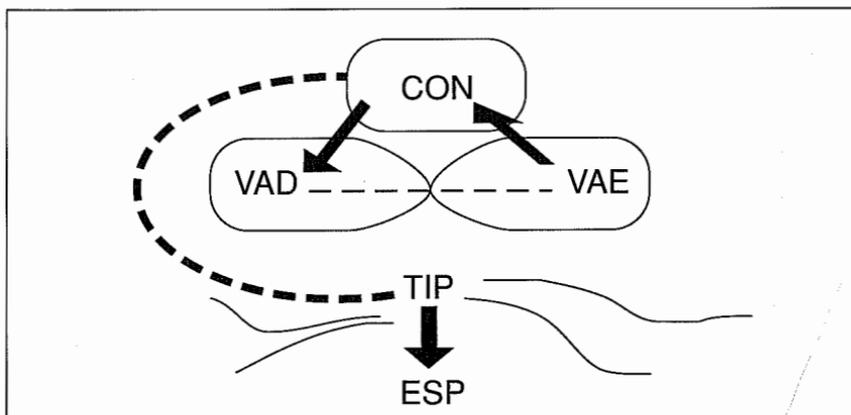
bleciendo relaciones causa-efecto entre ciertas categorías didácticas; agrupando las categorías hasta establecer racimos o árboles conceptuales), y seleccionando episodios prácticos relevantes de los códigos. Posteriormente establecen proposiciones operativas (principios explicativos, o teorías de rango medio) sobre situaciones particulares que evidencian el conocimiento tácito que tienen sobre la secuencia de códigos seleccionada, y las relaciones entre ellos. La ilustración de pasajes de la enseñanza mediante ordenación / secuenciación de códigos se refleja en la elaboración de mapas cognitivos (véase Capítulo 6 de este libro). La ejemplificación de la Tabla Nº 9 es ilustrativa:

TABLA Nº 9  
Información de la enseñanza de una profesora.

Al responder a la cuestión *¿qué significa esto?*, la profesora de la viñeta anterior establece los siguientes principios explicativos:

- Al comienzo de un nuevo tema me preocupo de establecer conocimientos relacionados con el curso anterior.
- Siempre que desarrollo una actividad procuro seleccionar estrategias para aumentar el número de tipos de conocimiento.
- La comparación de las estrategias con las de mis compañeras evidencia mi conocimiento de lo que conozco (metaconocimiento).

FIGURA Nº 1  
Mapa conceptual de una profesora.



- (c) *Confrontación*. Este estadio responde a la pregunta: “¿cómo he llegado a ser así?”. Los profesores buscan la constatación de sus supuestos, ideas, valores y creencias, y cómo las fuerzas sociales e institucionales les han influido. Perciben que el conocimiento está construido simbólicamente por la mente a través de la interacción social con otros colegas. Es una fase de legitimación de sus tareas como intelectuales responsables de la generación de tipos variados de conocimiento sobre la práctica curricular. Las declaraciones muestran los contextos singulares idiosincrásicos donde trabajan. Los profesores se pueden cuestionar solos o con colegas de los equipos docentes las siguientes preguntas: ¿qué indican las proposiciones operativas y secuencias de códigos sobre los supuestos, valores, y creencias de la enseñanza?, ¿de dónde proceden esas ideas?, ¿qué es lo que hace que mantenga tales ideas en ese contexto?, ¿cuáles son las razones sociales que las causan? (véase Capítulo 7 de este libro). Nuestro supuesto de la profesora de Inglés se especifica en la Tabla Nº 10:

TABLA Nº 10

Confrontación de la enseñanza entre dos profesoras de un equipo docente.

La profesora de Inglés se cuestiona: *¿cómo he llegado a ser así?*

Diálogo entre la profesora de Inglés y una profesora de Lengua de su equipo docente:

Profesora de Lengua: ¿qué indican los principios explicativos y la secuencia de códigos sobre los supuestos, valores, y creencias que tienes en la enseñanza de Inglés?

Profesora de Inglés: Creo que existen muchas formas de conocimiento que obligan a realizar actuaciones y tareas cada vez más complejas. Me interesa generar en los estudiantes ideas que vayan más allá del dominio de formas particulares de comunicación. También busco el respeto por aquellas culturas y gentes que tienen hechos lingüísticos diferenciados. También quiero mostrar en mi disciplina que no existe una forma lineal de aprendizaje de todos los conceptos. Unos se aprenden de un modo y otros de otro: la idea de introducir un sistema multifacético de aprendizaje creo que es apropiada (contenidos de historia, lengua, literatura, fonética, arte) y acciones como explicar, interpretar, simular, escuchar, resolver problemas, componer, etc.

- (d) *Reconstrucción*. En esta fase los profesores contestan la pregunta: "¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente?". La intención de esta forma de acción consiste en criticar y destapar las tensiones que existen entre las prácticas docentes particulares y los contextos culturales y sociales más amplios en los cuales se incluyen. La característica de esta concepción reconstruccionista social es su compromiso con la reflexión como una actividad comunitaria donde los docentes soportan y mantienen el conocimiento de los demás (Zeichner y Tabachnick, 1991). Se pretende que experimenten con sus mapas cognitivos mediante la comparación de los textos de la enseñanza realizada con otros nuevos que mejoren la clasificación existente previamente realizada. Se propone al efecto una viñeta narrativa de práctica futura (análisis de una configuración nueva de la enseñanza) que mejore la anterior indicando el proceso para alcanzar las destrezas críticas sugeridas (véase Capítulo 8 de este libro). La ilustración de la Tabla Nº 11 es una representación de este episodio:

TABLA Nº 11

Reconstrucción de la enseñanza de una profesora de Inglés.

La profesora de Inglés se pregunta: *¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente?*

Ella ha comentado al término de la primera evaluación del presente curso que va a establecer un nuevo esquema clasificatorio de su práctica acentuando el valor que tiene el conocimiento anterior de los alumnos y así aumentar el significado de la interacción con otros sujetos. En la clase se establecerán diadas de alumnos para que aprendan a autorregular su vocabulario y puedan iniciar mediante frases cortas a medir sus avances y a tratar de enmendar sus errores.

conocimiento anterior (COA)

interacción (INT)

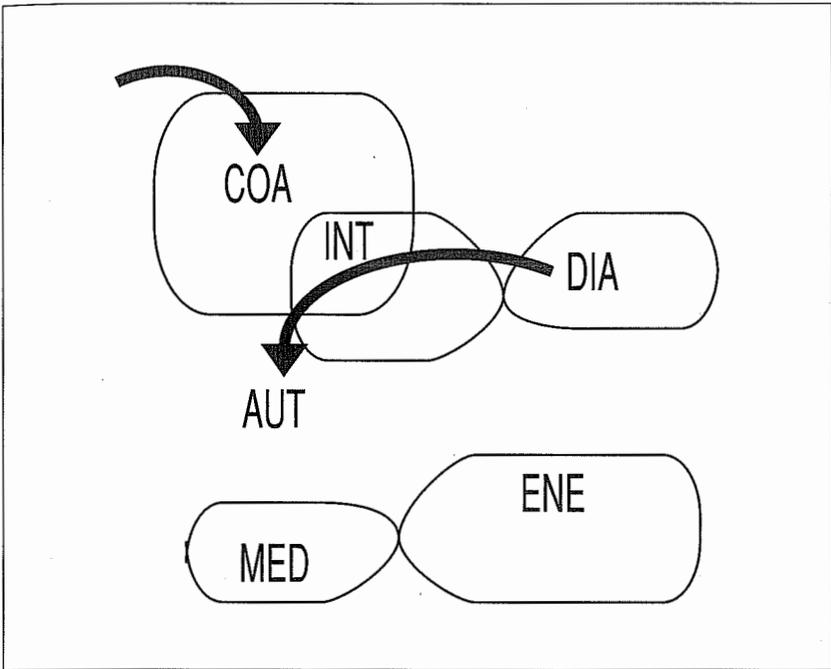
diadas de alumnos (DIA)

autorregular (AUT)

medir sus avances (MED)

enmendar sus errores (ENE)

FIGURA Nº 2  
Mapa conceptual reconstruido



Otros autores han seguido principios de Schön (1993) para formar profesores reflexivos en Estados Unidos y Canadá (véase Fenstermacher, 1994: 13). En Inglaterra, Tickle (1993) investigó y comprobó cómo reflexionaban cinco profesores principiantes de un programa de iniciación profesional (conocido en inglés como *induction*) tendente a reflexionar sobre la práctica, aportando incidentes y acciones que demostraron fenómenos de carácter reflexivo que sustentaban la teoría de Schön, al tiempo que proclamaba qué era una enseñanza escrita con mayúsculas, es decir, el dominio y control de una enseñanza “desproblematizada”. Modelos constructivistas de desarrollo profesional han sido también propuestos por otros autores: así, Ross y Regan (1993) conciben el desarrollo profesional como un proceso “modesto o radical de reestructuración del conocimiento existente” en el que la reflexión está presente en todas las fases del modelo constructivista: disonancia, síntesis, experimentación e integración.

### 1.3. ESTRATEGIAS REFLEXIVAS PARA PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO Y PROGRAMACIONES DE AULA

Algunos autores han enfocado restringidamente la preparación profesional docente para la enseñanza reflexiva a través de ciertos medios o técnicas para conseguir metas preespecificadas. Es una aproximación consistente en el diseño de experiencias controladas de situaciones docentes. El punto crítico de esta estrategia reside en la adquisición de destrezas técnicas de enseñanza, como la observación sistemática de los demás, la autoevaluación de los profesores en formación, la redacción de diarios y la simulación de la enseñanza. Aunque es improbable que se preparen profesores críticos que experimenten una sola enseñanza reflexiva, Schön (1987) retrata la forma en que el diálogo sensible, el modelamiento, y el marco de experiencias prácticas desafiantes (el trabajo de los practicums reflexivos se consigue por medio de algunas combinaciones de interacciones de profesores con preparadores cuyas actividades principales son la demostración, consejo, interrogación, y crítica) producen arte profesional o competencia reflexiva en la enseñanza. (Léase el Capítulo 2 de este libro para mayor información sobre desarrollo profesional docente).

Además, Kottkamp (1990) y Osterman y Kottkamp (1993) han presentado catálogos de medios o estrategias formativas para facilitar la reflexión. Entre otras estrategias, seleccionamos las siguientes:

- (a) *Escribir*. Es un medio para captar los procesos de pensamiento de los profesores y un producto que se puede evaluar y reformular. Coincide con la actividad de desarrollo profesional denominada *escribir el curriculum* que centra su interés en la depuración y exégesis del texto didáctico. Es el "instrumento" que mejor describe el acervo de acciones docentes, la más solicitada en la organización y funcionamiento de los centros educativos. En las programaciones escritas de los profesores encontramos, en efecto, no sólo noticias de intenciones educativas, sino también referencias a mitos, relaciones institucionales, anécdotas, etc. planificadas de forma uniforme para contextos ubicados en dimensiones espacio-temporales;
- (b) *Periódicos*. Los datos ofrecidos en los registros diarios de actividades escolares y curriculares se pueden usar y publicar para difundir esquemas didácticos y sinopsis de tareas que

tengan significado. Una sección de los mismos puede ser la redacción de las biografías de personajes;

- (c) *Grabaciones de casos*. La redacción de estudios de caso –sobre profesores, aulas, ciclos, áreas, etapas, centros, etc.– es una actividad científica estructurada que amplía el número de alternativas educativas. Kagan (1993: 704) ha sintetizado los usos de los estudios de casos de clase: como instrumentos instruccionales para relacionar la teoría y la práctica; como base de datos para estudiar los procesos cognoscitivos, y como catalizadores que pueden promover cambios en las creencias y prácticas pedagógicas. La lectura de testimonios escritos o el visionado de vídeos de un profesor enseñando en un aula pueden ayudar a un aprendiz a analizar y refinar o reconstruir sus interpretaciones del significado de la experiencia, que pueden conducir a un cambio de sus creencias pedagógicas e incluso de su actuación;
- (d) *Situaciones ingeniadas*. Se refieren a escenarios y contextos docentes simulados, como role-playing y simulaciones;
- (e) *Retroacción por medio de instrumentos*. Consiste en el uso de escalas e inventarios que ofrezcan a los profesores datos agrupados y útiles para la reflexión sobre sus acciones. El profesor puede elaborar una guía o taxonomía para evaluar sus autorreflexiones (Kagan, 1990: 427 y ss.);
- (f) *Retroacción electrónica*. Las grabaciones en vídeo de las acciones de los profesores en clase son registros de hechos, conflictos y sentimientos para la reflexión en y sobre la acción;
- (g) *Metáforas*. Es una figura literaria que permite clarificar el significado personal que los profesores atribuyen a su acción docente particular. Bullough y Stokes (1994) han explorado el valor de las metáforas personales de profesores principiantes como vía para establecer su autoexploración y desarrollo profesional;
- (h) *Plataformas*. Son, de acuerdo con Schön (1987), las teorías expuestas de los profesores y las intenciones declaradas. La escritura de una plataforma significa que los profesores se implican en un proceso reflexivo acerca de la congruencia o incongruencia entre su teoría expuesta y su teoría-en-uso;

- (i) *Advocaciones*. Reflejan la comunicación de nuestros pensamientos, sentimientos, intenciones y conocimiento (Osterman y Kottkamp, 1993: 57).

Por ejemplo, véase la ilustración de la Tabla Nº 12:

TABLA Nº 12  
Estrategias reflexivas para Proyectos Curriculares de Centro  
y programaciones de aula.

Escribir	Diario de un profesor: ... el alumno era un creador de un universo único sobre el sentido del cambio. Manejaba con prodigio conceptos como cronología, duración, ritmo, crisis y evolución. A veces, redactaban en mi clase de Ciencias Sociales textos densos de sus experiencias subjetivas sobre la noción de tiempo, que se hacían impenetrables. Se miraban en el espejo de su fisonomía para reinterpretar conceptos como la evolución de los acontecimientos...
Periódicos	Actividad: redacción de la biografía de un profesor por un alumno. Instrucciones: el arte de escribir una biografía no sólo consiste en sustentar el texto en evidencias fiables –cartas, fotos, recortes de periódicos, vídeos, testimonios de familiares, etc.–; en bucear en los archivos del colegio, instituto y universidad para conseguir los expedientes de estudio del profesor, sino también en ofrecer una perspectiva coherente del personaje, recorriendo aquellos episodios de su vida que le son entrañables, sin convertirlo en un héroe. La biografía es un texto ameno, pero no necesariamente un panegírico.
Grabaciones de casos: • <i>incidentes críticos</i> . Describen las conductas prototípicas de los alumnos que se implican en actividades de aprendizaje.	El caso que se presenta en la clase de Informática Aplicada surge de la discusión sobre la necesidad de hacer una revista del centro para la comunicación interna de la comunidad escolar. Se insinúa que desde esta clase se ofrezca el soporte instrumental y lógico de la revista. Hemos considerado que los alumnos deben plantear las características de la publi-

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>protocolos</i>. Grabaciones originales de sucesos de clase. El registro se hace por medio de grabaciones.</li> <li>• <i>textos escritos de casos contemporáneos</i>. Contienen la declaración y descripción del problema, sugerencias de los alumnos, soluciones intentadas por el profesor, progreso realizado, conclusión y evaluación.</li> </ul>	<p>cación para conocer si se insertan gráficos en ella y si se quiere imprimir en color. Otro problema surgido es el soporte lógico para el tratamiento de textos, las bases de datos y la autoedición. Se ha dividido la clase en grupos reducidos para un aprendizaje cooperativo del tratamiento que se debería a dar a la información.</p>
<p>Situaciones ingenia- das</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>simulaciones de clase y role playing</i>. Los alumnos analizan supuestos prácticos sobre la expresión oral en lengua extranjera que han elaborado a partir de mensajes de situaciones reales, modificando los distintos valores que han intervenido en ella, y calculando los valores asociados con ella (coherencia, claridad y organización formal de la comunicación) en el aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera.</li> </ul>
<p>Retroacción por medio de instrumentos</p>	<p>Una taxonomía de análisis puede ofrecer cuestiones relativas a la Memoria final de curso, donde el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• describe su práctica reconociendo las inconsistencias habidas,</li> <li>• ofrece mucho detalle en su análisis, indicando recomendaciones específicas...</li> </ul>
<p>Retroacción electrónica</p>	<p>En la clase de Información y Comunicación se ha previsto hacer un análisis de la comunicación grabada por dos sistemas: vídeo y audio. Cada grupo analizará una sesión de clase grabada de media hora de duración donde aplicará un sistema de signos para su poste-</p>

	rrior evaluación en términos semióticos (sintaxis y semántica del lenguaje usado).
Metáforas	Un profesor se propone el siguiente problema: comparar y contrastar las metáforas que utilizan los alumnos en las clases del área de Lengua Castellana y Literatura en los modelos textuales de carácter expositivo y argumentativo. Se construye una matriz que refleje los cuatro cursos de la ESO en un eje y en el otro las regularidades recurrentes o categorías de imágenes y metáforas localizadas (clasificación temática). Al final, el profesor clasificará y teorizará sobre el conocimiento experiencial de los alumnos de la ESO.
Plataformas	En relación con la programación de aula de Matemáticas de la vida cotidiana, la teoría propuesta sería aquella que identificara las creencias sobre las metas del conocimiento matemático, que describiera un resumen de las situaciones que se pueden resolver por medios matemáticos, y que hiciese un análisis razonado de las estrategias de resolución de problemas. La teoría en uso sería la acción en clase explicitada a través de ejercicios en la pizarra, tareas y explicaciones. Si éstos versan sobre razonamientos ligados a situaciones reales del medio, hablaremos de congruencia en las teorías personales.
Advocaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autodescubrimiento de las limitaciones y falibilidad del conocimiento personal. En la clase de Patrimonio Cultural de Andalucía el profesor confiesa que ni recuerda títulos ni pasajes de obras de viajeros y escritores extranjeros que visitaron Andalucía, como Ford, Borrow, Latour...</li> </ul>

#### 1.4. ORIENTACIONES DIDACTICAS

- (a) De acuerdo con Dewey, la enseñanza reflexiva se compone de unos atributos:
- (i) ¿Cómo provocaría la *apertura mental* de los/as alumnos/as en una clase de Biología sobre el contenido *La perpetuación de la vida*?
  - (ii) En la asignatura Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente explica el contenido de *Los impactos ambientales*. ¿Cómo incrementaría la *responsabilidad* de los/as alumnos/as para concienciarlos/as como ciudadanos/as que deben evitar la progresiva pérdida de biodiversidad de los ecosistemas de sus entornos geográficos?
  - (iii) En la programación de Historia del Arte de Bachillerato pretende crear sensibilidad estética en los/as alumnos/as. ¿Qué actividades realizaría para que los/as alumnos/as adquirieran la actitud reflexiva *ser todo corazón* con ocasión de la explicación del contenido *Panorama de tendencias artísticas actuales*?
- (b) Se puede caracterizar a un profesor experto con ocho proposiciones didácticas. Especifique en su materia de enseñanza o área de conocimiento proposiciones de un profesor reflexivo, desarrollando los conceptos que a continuación se relacionan:
- (i) Es un profesor competente, porque ...
  - (ii) Es un profesor que automatiza las siguientes rutinas de clase mientras explica:
  - (iii) Las tareas que propone a los/as alumnos/as en las sesiones de clase son de la siguiente naturaleza:
  - (iv) La flexibilidad se percibe en la programación de sus actividades por las siguientes notas:
  - (v) Cuando formula o presenta problemas a los/as alumnos/as adopta los siguientes criterios:
  - (vi) Los esquemas de sus intervenciones en clase se podrían representar por mapas cognitivos que tienen la siguiente configuración:
  - (vii) Cuando enseña tiene un guión mental que adapta siguiendo estas premisas:

- (viii) La variedad de fuentes de información que maneja en clase son las siguientes:
- (c) Siguiendo a Van Manen, establezca contenidos actitudinales y procedimentales de una de las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria para secuenciarlos:
- (i) Racionalidad técnica:
    - 1. actitudinal
    - 2. procedimental
  - (ii) Acción práctica:
    - 1. actitudinal
    - 2. procedimental
  - (iii) Reflexión crítica:
    - 1. actitudinal
    - 2. procedimental
- (d) ¿Qué destrezas de pensamiento crítico debería desarrollar un/a alumno/a en clases de Filosofía de Bachillerato?
- (e) ¿Qué actitudes promovería en los/as alumnos/as para el contenido de reflexión lingüística en Lengua Extranjera en Bachillerato?
- (f) ¿Qué procesos reflexivos introduciría en una clase de Imagen de Bachillerato para diseñar un guión técnico de una filmación personal que utilizara lenguajes integrados?
- (g) ¿Qué contenidos seleccionaría en la materia de Historia Contemporánea desde 1945 a la actualidad de Bachillerato en relación con la organización de la paz que fomentase la reflexión entendida como responsabilidad?
- (h) ¿Cómo ayudaría a los/as alumnos/as a reelaborar / reconstruir / reestructurar sus conocimientos sobre los aspectos científicos relacionados con la sexualidad: reproducción humana, caracteres sexuales, enfermedades de transmisión sexual, anticoncepción, estereotipos sexuales, etc. en Educación Primaria?
- (i) ¿Qué supuestos y procesos incluiría en la elaboración de materiales didácticos para su materia o área de conocimiento que ejemplificase el ciclo reflexivo descrito en el capítulo?

- (j) En una clase de Historia de España de Bachillerato utilice grabaciones de casos (en audio y/o vídeo) para la interpretación de la sociedad española actual. ¿Cómo selecciona textos –incluidas transcripciones de entrevistas– que incluyan: declaración y descripción del problema histórico, sugerencias de actividades y tareas para los/as alumnos/as, soluciones iniciadas por el profesor, constatación del progreso de aprendizaje de los/as alumnos/as, conclusión sobre el panorama social actual, y evaluación de dimensiones socio-políticas determinadas –pluralidad constitutiva del estado, valores y derechos de los ciudadanos, esquemas para el contraste entre las regiones, etc.–?

## CAPITULO 2

### **LA FORMACION DEL PROFESORADO COMO PRACTICA REFLEXIVA**

*Pedro S. de Vicente Rodríguez*

#### 2.1. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACION SOBRE LOS PENSAMIENTOS DE LOS PROFESORES PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO

Con el fracaso de la racionalidad técnica en explicar cómo los profesores aprenden a enseñar, los investigadores se han planteado el problema de cómo ha de ser la acción de los profesores en situaciones que son complejas, altamente conflictivas, inestables, inciertas y singulares. La explicación aportada por la racionalidad técnica en el sentido de que los problemas de la práctica se resuelven aplicando a los problemas prácticos los principios derivados de la investigación (básica y aplicada en términos de Schön) no resuelve el problema; aunque los profesores solucionen problemas técnicos, existe una gran mayoría de problemas prácticos que escapan a la racionalidad técnica, porque pertenecen a esas "zonas de la práctica" que son inciertas, únicas y conflictivas.

Por ello, los investigadores hace algo más de una década que dedican su atención al estudio de las conductas y de los pensamientos de los profesores, intentando mejorar la práctica educativa mediante la provisión de informes más completos acerca de las acciones de los profesores, sus orígenes y sus efectos. Pero frente al optimismo de algunos, para quienes la investigación proporcionaría una clara mejora en la formación del profesorado, otros se han mostrado más cautelosos.

Aunque la enseñanza es compleja y las situaciones variadas e inciertas, el conocimiento sobre tendencias generales proporciona siempre información que, en cualquier caso, reduce la incertidumbre y sugiere cambios sustantivos en la práctica y no razones para mantener el status quo. La investigación puede suministrar conceptos o principios que sirvan como hipótesis fundamentadas para ser utilizadas en la experimentación, aunque no se ajuste a situaciones particulares. Proporciona también información sobre cuáles formas de pensamiento tienden a asociarse con la enseñanza para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Para Floden y Klinzing (1990), la investigación sobre el pensamiento de los profesores afecta a la formación del profesorado en tres formas diferentes: es una fuente valiosa de contenido para la formación del profesorado (proponen el uso de esquemas para la selección, adaptación e integración de las habilidades que reclaman las situaciones de enseñanza), puede dar a los formadores de profesores "insights" que les ayuden a planificar los métodos de instrucción y puede influenciar políticas educativas importantes para los formadores de los profesores.

Pero, si bien la investigación sobre pensamientos de los profesores no ha generado resultados que los formadores de profesores puedan incorporar a su enseñanza para fomentar en los estudiantes para profesor la capacidad de reflexionar críticamente sobre su práctica en pro de una mejora de su enseñanza, sí que les permite identificar problemas y sugerir factores que les faculten a promover el pensamiento crítico entre sus estudiantes. Hay que advertir, sin embargo, del peligro que entraña el que las experiencias de aula se conviertan en instituciones conservadoras que sólo reproduzcan las desigualdades y promocionen:

*"la integración social de los futuros profesores dentro de los esquemas ya establecidos en la práctica escolar"* (Zeichner, 1987: 162).

En cualquier caso, la investigación sobre los pensamientos de los profesores es de un tipo especial; se basa esencialmente en estudios de caso y en la singularidad de las situaciones. Y, si bien es cierto que la pequeñez de las muestras que se utilizan hace imposible la generalización, además de que no sea ésta la meta esencial debido a las diferencias entre las situaciones, también es cierto que todos los casos tienen algo de común y mucho de idiosincrásico, lo que hace hablar a Kagan (1993) de lo normativo y lo único de los casos.

Una derivación de la investigación sobre los pensamientos de los profesores se ha centrado últimamente en el pensamiento reflexivo y, muy particularmente, en la promoción de la reflexión. Esta investigación parece estar dirigida a tres ámbitos esenciales: el cognitivo (cómo los profesores usan el conocimiento en sus actividades de planificación y desarrollo de su enseñanza, en su toma de decisiones), el crítico (creencias, experiencias, valores sociopolíticos y metas de los profesores, aspectos morales y éticos de la justicia social, el conocimiento que se entiende como socialmente construido) y las narrativas de los profesores (las voces de los profesores, el discurso que usan cuando explicitan su quehacer diario, el marco que utilizan para entender sus propias prácticas, las interpretaciones que los profesores hacen de sus contextos de trabajo y de los acontecimientos que en ellos tienen lugar).

En el primer caso, la promoción de la reflexión cognitiva, se trata de identificar actividades que promuevan el pensamiento reflexivo; de este tipo de investigación se desprende que habría que enseñar a los nuevos profesores los esquemas de los expertos.

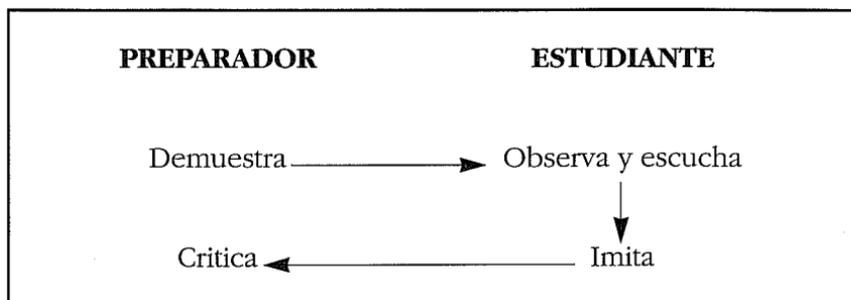
Pero los investigadores y diseñadores de programas formativos se han dado cuenta de que es relativamente fácil promover la reflexión técnica o práctica, pero mucho más difícil la reflexión crítica; se han identificado fácilmente métodos para promover la reflexión técnica, pero han tenido menos éxito en promover la reflexión crítica; de todas formas, este tipo de investigación ha contribuido a la descripción de los tipos de pensamiento crítico y a la creación de técnicas para desarrollarlo. Finalmente, las narrativas de los profesores han hecho hincapié en el uso de la investigación acción y la investigación acción colaborativa; los estudios sobre las narrativas de los profesores han arrojado luz sobre la complejidad de las vidas de los profesores, sobre sus motivaciones para la enseñanza, nos han proporcionado casos en torno a los dilemas de enseñanza y han ayudado a los profesores a que se conozcan a sí mismos como resultado de la autoindagación.

## 2.2. HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE LA FORMACION DE PROFESORES REFLEXIVOS

A lo largo de los años setenta, algunos investigadores y formadores de profesores han comenzado a preocuparse por la indagación y la reflexión. Es una corriente que se ha presentado como re-

acción a la concepción positivista de la CBTE (Formación del Profesorado Basada en Competencias) y a la toma de decisiones, esencialmente tras los argumentos de Schön (1987) en contra del uso de la racionalidad técnica como modelo para el desarrollo del conocimiento. El propone como alternativa una nueva forma de descripción del pensamiento práctico: el conocimiento-en-la-acción, una forma de conocer inherente a la acción, que surge de la interacción del práctico con la situación. Pero además, para determinar el conocimiento experto, nosotros debemos examinar un proceso cognitivo, la reflexión-en-la-acción, en la que el práctico interactúa con una situación problemática, entabla un diálogo con ella, experimenta con ella, todo ello de una forma consciente. Se trata de una cadena recíproca de acciones y reflexiones, que pueden tomar la forma de la Figura Nº 3:

FIGURA Nº 3  
Cadena de acciones y reflexiones.



Lo cierto es que, apoyándose en la distinción de Dewey entre *acción reflexiva* (consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma de conocimiento a la luz de las bases fundamentales en la que se apoya y de las consecuencias a las que conduce) y *acción de rutina* (fundada en la tradición y la autoridad externa) y en la propuesta que mucho más recientemente ha hecho Schön de *reflexión-sobre-la-acción* y *reflexión-en-la-acción*, se ha despertado un enorme interés en la *formación del profesorado reflexivo*, debido a diferentes factores: las limitaciones de la investigación dentro del paradigma proceso/producto, el cada vez más dominante predominio de la psicología cognitiva sobre la conductual, la renovada atención que se viene prestando a las bases morales de la educación, el creciente interés en la capacitación de

los profesores, el hincapié que se hace en la investigación etnográfica, las perspectivas interpretativas antropológicas y sociológicas, el crecimiento en general de los estudios sobre pensamientos de los profesores, el creciente interés en las teorías prácticas de los profesores, los esfuerzos por hacer de la indagación reflexiva el núcleo de los programas formativos, tanto en los EE.UU. como en Canadá, Europa y Australia.

Pero una simple ojeada a la literatura sobre formación del profesor reflexivo nos hace ver la disparidad de concepciones, las diferentes formas de verla y entenderla. Paralelo a un crecimiento de los programas de formación del profesorado basados en el concepto de indagación reflexiva, han surgido algunos intentos de clarificar las distinciones conceptuales entre las diferentes propuestas de formación del profesorado reflexivo. Consideramos muy clarificadora la distinción encontrada en Zeichner y Tabachnick (1991), quienes han identificado cuatro tradiciones de la práctica de la enseñanza reflexiva: académica, de eficiencia social, del desarrollo y reconstruccionista social, además de una genérica enseñanza reflexiva. Para la *tradición académica*, la mejor manera de preparar profesores para su ejercicio profesional sería una buena preparación de tipo general completada por una preparación práctica, por una experiencia de aprendizaje en la escuela. El profesor es considerado como un especialista en la materia que enseña, como un erudito. En la actualidad, cabe mencionar el trabajo de Shulman y su equipo, centrado en las deliberaciones de los profesores sobre la materia de enseñanza y su transformación para hacerla asequible a los estudiantes.

La *tradición de eficiencia social* intenta construir un currículum de formación del profesorado sobre bases localizadas en los resultados de la investigación, en el estudio científico de la enseñanza; la investigación sobre la enseñanza es la que proporciona la base de conocimiento que sirva de fundamento al currículum formativo. Dentro de este modelo, algunos autores han distinguido una versión tecnológica y otra deliberativa. La *versión tecnológica* considera que el propósito de la reflexión es instrumental, pues su intención es

*“enseñar a los futuros profesores las habilidades y competencias que la investigación ha mostrado que están asociadas con resultados deseables de los alumnos”* (Zeichner, 1992: 164).

Una segunda versión es la *“orientación deliberativa”*, según la cual los profesores utilizan los resultados de la investigación junto

con otras informaciones obtenidas sobre los problemas de la práctica. De esta manera, fomentan la capacitación de los profesores para que ejerciten su juicio sobre cómo usar las habilidades de enseñanza.

La *tradición del desarrollo* supone que es el desarrollo natural del aprendiz el que proporciona las bases para determinar lo que se ha de enseñar y cómo se ha de hacer. Zeichner (1992) ha recogido de Perrone tres metáforas que se han asociado a esta perspectiva: *el profesor como dimensión naturalista*, centrado en la observación de las conductas de los estudiantes y en el ambiente de clase, de acuerdo con los patrones de desarrollo y de los intereses de los niños; la conducta de clase se basa, por lo tanto, en la observación y el estudio del niño en el aula de clase; *el profesor como investigador* considera la necesidad de fomentar las actitudes de indagación, de experimentación de la práctica, y ayudar a los profesores a que inicien y mantengan indagaciones en sus aulas; *el profesor como artista*, que une lo creativo al funcionamiento de las personas en su aprendizaje y en la estimulación de las clases. El énfasis, pues, de la tradición del desarrollo está sobre la reflexión acerca de los estudiantes y sobre el propio desarrollo como persona y como profesor.

En la *tradición reconstruccionista social* la atención del profesor está dirigida tanto a su propia práctica cuanto a las condiciones sociales en las que la práctica se asienta. Trata de eliminar todas las condiciones sociales que impidan el conocimiento que los profesores tienen de sí mismos y que puedan socavar los fundamentos morales de la enseñanza. Presenta dos características: una es su impulso democrático y emancipatorio y la deliberación acerca de los problemas esenciales que presentan los ejemplos de desigualdad e injusticia que aparecen en la instrucción y en la sociedad; otra, su compromiso con la reflexión considerada como un proyecto colectivo. Los defensores de este modelo sostienen que la escuela no hace sino reproducir una sociedad basada en relaciones injustas, por lo que los profesores deberían cambiar sus prácticas y las estructuras escolares que perpetúan esas disposiciones.

He aquí (Tabla Nº 13), en resumen, las cuatro tradiciones:

TABLA Nº 13

Tradiciones de la enseñanza reflexiva (Zeichner y Tabachnick, 1991).

TRADICION	EL FOCO DE LA REFLEXION ESTA SOBRE:
Académica	Las representaciones de la materia a los estudiantes para promover la comprensión
De eficiencia social	El uso inteligente de las estrategias genéricas de enseñanza sugeridas por la investigación sobre la enseñanza
De desarrollo	El aprendizaje, el desarrollo y la comprensión de los estudiantes
Reconstruccionista social	Las condiciones sociales de la instrucción y las cuestiones de igualdad y justicia.

Además de estas tradiciones, Zeichner (1992) ha considerado la *reflexión genérica*, por cuanto existen muchos defensores de una enseñanza reflexiva en general, cuya implicación es que las acciones de los profesores son más justas en cuanto que son más deliberadas o intencionales y no se preocupan tanto de sobre qué se centra la reflexión, con qué criterios se evalúa la calidad de esa reflexión o en qué grado se produce una crítica sobre los contextos sociales e institucionales en los que se trabaja. Más que como una orientación conceptual, algunos hablan de la reflexión como de una disposición profesional genérica.

### 2.3. MARCO CONCEPTUAL PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXION DEL PROFESOR

Todos los encargados de la formación del profesorado tienen a su cargo una de las más difíciles tareas: preparar profesores para el futuro. Sin embargo, a menudo se pone en duda la habilidad de los formadores de profesores para realizar su tarea. Son muchos los que se preguntan por la visión de la enseñanza que guía a estos profesionales en su labor de preparar profesores; son muchos los que cuestionan si los formadores de profesores saben qué conocimiento y qué habilidades se reclaman para los profesores a los que forman. Pero

además, en la situación actual de los estudios sobre desarrollo profesional de los docentes, no cabe pensar en los participantes únicamente de forma aislada, como individuos que ejercen su tarea a puerta cerrada. Se ha comparado la escuela con una colmena, lo que ha llevado a advertir la gran cantidad de relaciones adversarias y competitivas que existen en aquella, aunque también esa comparación ha permitido darse cuenta del gran poder de las conductas cooperativas que sirven comunes propósitos. Se ha iniciado recientemente un movimiento en contra del aislamiento del profesor y del individualismo que le acompaña y en pro de formas más colaborativas de desarrollo profesional en las escuelas y entre instituciones educativas.

Por otra parte, la investigación en el campo de los pensamientos de los profesores ha tenido importantes implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes. Porque esta investigación presta su apoyo a los cambios producidos en las formas de desarrollo profesional; desde los cursos impartidos en la universidad, dirigidos al profesor individual con el fin de elevar su nivel de conocimiento intelectual y de habilidad para reflexionar, a otras formas más centradas en la escuela, que tienen muy en cuenta las habilidades y la experiencia que los profesores ya poseen. Se entiende ahora la preparación de los docentes, en vez de como una forma de trabajar *sobre* los profesores, como una manera de trabajar *con* ellos; desde formas individuales de desarrollo profesional a otras más colaborativas y colegiadas. Y si las escuelas del futuro han de ser verdaderas comunidades de aprendizaje, harán falta profesores bien capacitados y que actúen como verdaderos tomadores reflexivos de decisiones.

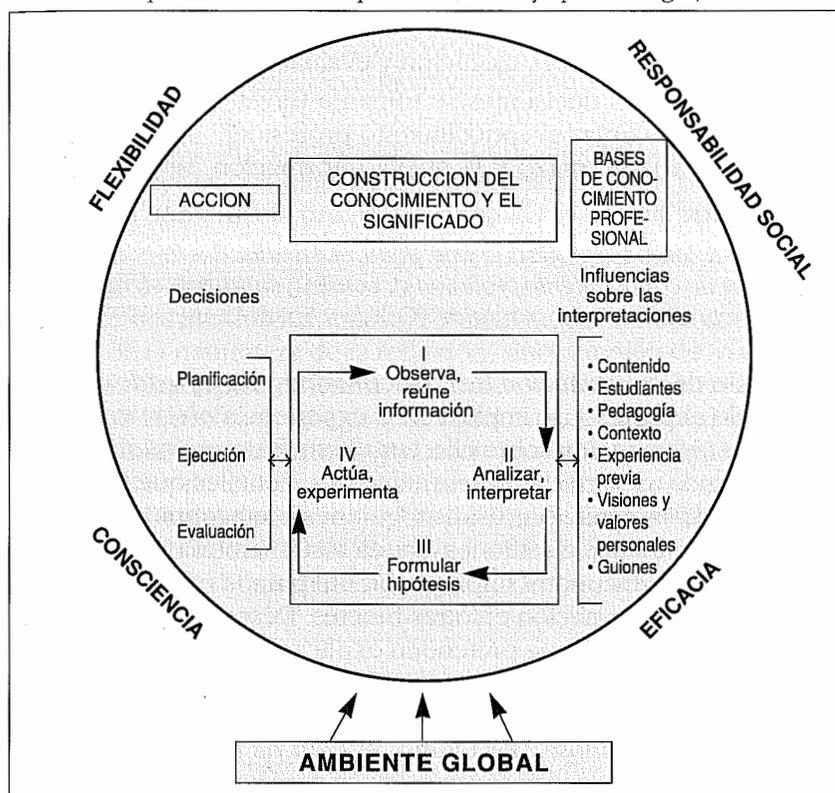
Recientemente se han propuesto modelos que pretenden guiar la reflexión y la toma de decisiones de los profesores, como el de LaBoskey (1993), que distingue entre *pensadores de sentido común*, con incapacidad cognitiva y creencias, valores, actitudes y emociones no convenientes y *novicios alerta*, con habilidad cognitiva y creencias, valores, actitudes y emociones útiles. Se necesita capacitar a los profesores para que se empeñen en procesos cognitivos de pensamiento reflexivo, para que adquieran la capacidad cognitiva y las creencias, valores, actitudes y emociones facilitadoras de tales procesos. Y si la persona tiene que empeñarse en un acto particular de reflexión, debe poseer la motivación necesaria para la reflexión. De esta forma transformaríamos profesores de sentido común en novicios alerta. El acto de reflexión consideraría el *contexto* (localización, regulación y ayudas estructurales para la reflexión), el *proceso*, con los tres pasos delineados por Dewey (definición del pro-

blema, análisis medios/fines y generalización), *actitudes* (liberalidad, responsabilidad y entusiasmo) y el *contenido*, tanto práctico como teórico. De este proceso se derivan nuevas comprensiones (nuevas habilidades reflexivas, creencias, valores, actitudes y estados emocionales) que ayuden a resolver los problemas de la práctica. Pero, ya que la reflexión implica la formulación de juicios en situaciones que son indeterminadas, la calidad de los resultados dependerá de cómo se consideren las características que contribuyen al proceso reflexivo. Las nuevas comprensiones serán siempre provisionales y sujetas a revisión.

Por su parte, Colton y Spark-Langer (1993) proponen un modelo que pretende ayudar en el diseño de programas y en el entrenamiento de mentores, basándose en la psicología cognitiva y las teorías crítica, de la motivación y el cuidado (caring). Véase Figura Nº 4:

FIGURA Nº 4

Marco para la reflexión del profesor (Colton y Sparks-Langer, 1993).



En primer lugar, los autores consideran siete **categorías de conocimiento**: *contenido*, es decir, comprensión profunda de la materia y el currículum; *estudiantes* (bases culturales, desarrollo, estilo de aprendizaje...); *pedagogía*, métodos y teorías aplicables a una materia y conocimiento didáctico del contenido (De Vicente, 1994b); *contexto*, en el que el acontecimiento tiene lugar; *experiencias previas* (como alumnos, como profesores, lecturas, modelación, discusiones, etc.); *valores personales y sociales* (encuentros personales y familiares, lecturas, experiencias de vida, ética personal...); *guiones* (scripts), que permiten a los profesores seguir conductas automáticas mientras se centran en cuestiones más críticas.

Entre estas categorías y la construcción de ese conocimiento, se sitúan los *sentimientos* de los profesores, que influyen enormemente en su habilidad para reflexionar, de manera que, hasta que el profesor reconoce esos sentimientos, es imposible que piense en otras interpretaciones alternativas al acontecimiento. Pero las decisiones de enseñanza se relacionan con las acciones en sus tres categorías de planificación, ejecución y evaluación.

Finalmente, las decisiones se toman a través de la interacción que se produce entre el conocimiento profesional almacenado en la memoria a largo plazo y la nueva información percibida en el ambiente:

*“Cuando los profesores interpretan la realidad a la luz de su base de conocimiento profesional, construyen nuevos significados y representaciones mentales”* (Colton y Spark-Langer, 1993: 49).

El ciclo de *construcción de conocimiento y significado* comienza cuando el profesor se implica en la experiencia *observando y recogiendo información* sobre ella; *analizando* después *la información* recogida, desarrolla representaciones mentales que le ayudan a interpretar la situación, usando guiones metacognitivos que le permiten formularse cuestiones, acudir a su memoria a largo plazo y, si en ella no encuentra información útil para la experiencia presente, buscar información en otras fuentes. Después los profesores *desarrollan hipótesis* que pretenden explicar los acontecimientos y guiar las acciones; comprueban los efectos a corto plazo y las consecuencias sociales, intelectuales y morales que se seguirían de las acciones, *ejecutándose*, por último, *el plan de acción*. Con la observación y análisis de las consecuencias derivadas de la acción co-

menzaría un nuevo ciclo. La *acción* está referida a la toma de decisiones en las fases de planificación, ejecución y evaluación.

En la parte externa del círculo, los autores incluyen cuatro atributos que conducen al profesor reflexivo en el proceso de toma de decisiones: *eficacia, flexibilidad, responsabilidad social y consciencia* o conocimiento del propio pensamiento. Y el *ambiente colegial* que estimula la reflexión del profesor, un ambiente que nutra la práctica reflexiva, que permita y promueva los diálogos reflexivos.

#### 2.4. PROMOVER LA REFLEXION

Cualquier programa diseñado para formar profesores, tanto en formación inicial como en ejercicio, viene determinado por una serie de factores que componen un amplio abanico, que abarca desde la creación de habilidades y la donación de la pericia necesaria para la enseñanza de clase a profesores individuales, miembros del personal de una institución educativa, pasando por las características de dichas instituciones, esencialmente las organizativas pero también las sociales e históricas, hasta desembocar en las restricciones políticas a cualquier nivel. Sin embargo, se ha puesto ya de manifiesto cómo estos programas formativos se ven poco o nada influenciados por la forma en que los estudiantes para profesor aprenden a enseñar.

Diferentes autores han puesto sobre el tapete sendos conceptos, no sólo de la naturaleza de la reflexión, sino también de lo que significa una enseñanza reflexiva. Así, parece haber un acuerdo general en que el profesor reflexivo es aquél que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura. Como afirman Killion y Todnem (1991), la reflexión "*es un don que nos damos a nosotros mismos*", algo que abordamos con rigor y con un propósito definido, de una manera formal, para revelar la sabiduría ínsita en nuestra experiencia:

*"A través de la reflexión, desarrollamos teorías del contexto específico que favorecen nuestra propia comprensión de nuestro trabajo y generan conocimiento para informar la práctica futura"* (14).

Este análisis de la práctica lo especifica Schön (1988) en acciones concretas como escuchar y responder a los niños, inventar y examinar respuestas que ayuden a éstos a superar dificultades en los procesos de comprensión de las cosas, ayudarles a construir nuevos conocimientos sobre los que ya poseen, a descubrir lo que conocen pero no saben explicitar, a coordinar su conocimiento-en-la-acción con el que la escuela puede proporcionarles. Lo que sí es cierto es que la acción reflexiva es algo más que tomarse unos cuantos minutos para pensar en cómo mantener a los estudiantes con su atención centrada en la tarea. La reflexión implica una forma de ser y un tipo de preparación de los profesores mucho más centrado en lo sustantivo que en lo utilitario, una preparación preocupada por abundar en los profesores en formación su pensamiento crítico, racional e intuitivo y a desarrollar actitudes de liberalidad, responsabilidad y entusiasmo de que hablara Dewey.

Junto a la reflexión-sobre-la-acción (reflexión sobre nuestras acciones y pensamientos realizada después de que la práctica haya sido completada) y a la reflexión-en-la-acción (la que se produce sobre fenómenos y formas espontáneas de pensamiento y acción durante la acción misma) que propusiera Schön, Killion y Todnem (1991) han considerado un tercer tipo de reflexión, la *reflexión-para-la-acción*, resultado de los dos anteriores. Es un tipo de reflexión encaminada, no a revisar la experiencia pasada y a conocer los procesos cognitivos que se experimentan mientras se actúa, sino para guiar la acción futura. De esta forma, mientras examinamos nuestras experiencias pasadas y nuestras acciones presentes, generamos conocimiento que informará nuestras futuras acciones.

Pero la divergencia que hemos señalado respecto de las metas que se persiguen con la práctica reflexiva se intensifica cuando se trata de explicitar cómo pueden esas metas ser alcanzadas. Porque los estudiantes de magisterio y mucho más los profesores en ejercicio que desean crecer profesionalmente, llegan a los cursos de entrenamiento con diferentes expectativas sobre su propio desarrollo profesional; esperan diferentes cosas que abarcan desde aquellos que quieren que se les diga cómo tienen que enseñar, pasando por los que esperan aprender mediante un proceso de ensayo y error o modelando la práctica de un experto, hasta aquellos otros que piensan que el entrenamiento no es necesario. Además, los profesores en formación tienen conceptos diferentes de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje y el currículum. Sin embargo, la dificultad no es tan grande cuando se pretende describir cómo

mo ha de ser la práctica reflexiva como cuando se trata de poner en marcha el proceso. Y ello porque se trata de un proceso, el reflexivo, sin una regulación que pueda ser utilizada por los formadores del profesorado y porque la mayor parte de los profesores (y también de formadores de profesores) han sido educados en opciones tecnológicas.

Por otra parte, hoy se está extendiendo cada vez con más fuerza el modelo de colaboración. El profesor —como hemos dicho— no es un ente aislado, sino que convive con otras personas igualmente preocupadas por alcanzar fines educativos para la infancia y la juventud. Hoy no debe mirarse al profesor encerrado en su aula y sin comunicación efectiva y cuestionante con el resto de colegas, con los administradores y los padres de los alumnos, con la sociedad, en fin, en la que realiza su labor. Los profesores han de contemplarse hablando sobre la práctica, observándose unos a otros, trabajando juntos sobre el currículum y enseñándose unos a otros, que son conductas específicas de la colegialidad. No ha sido otra la meta que nos hemos propuesto con nuestro trabajo desarrollado en el Colegio “Regina Mundi” de Granada, procurando que la reflexión permitiera a las profesoras relacionarse entre sí en un plano de igualdad para comprender las acciones de sus compañeras y buscar explicaciones de las propias (Villar, 1992). Habría que preguntarse si la práctica reflexiva es más probable que ocurra en comunidades de prácticos preocupados por promover la reflexión, el análisis y la evaluación.

La enseñanza reflexiva debe de ser, además, algo tan sustantivo que no sólo se pretendan resultados a corto plazo, sino que se transforme en una forma de ser y de entender la enseñanza, en algo connatural al profesor y a la institución educativa en su conjunto. Debe de ser una filosofía que rijan toda la comunidad educativa. Es algo que ha de tenerse en cuenta al formular los programas formativos que buscan la promoción de la comprensión del crecimiento profesional. Es imprescindible, pues, desarrollar nuestro conocimiento acerca de lo que significa la enseñanza reflexiva y de cuál o cuáles pueden ser los medios para facilitarla y potenciarla. Se necesita conocer cuáles son las formas en que los futuros profesores aprenden a ser prácticos reflexivos, cuáles son sus características individuales y qué actividades de entrenamiento demandan.

Es por todo ello que conviene examinar el tipo de conocimiento que los estudiantes de magisterio y los profesores en ejercicio

aprenden para llegar a ser y/o para perfeccionarse como profesionales reflexivos y cómo ese aprendizaje se asienta en la persona del profesor y se utiliza por éste a lo largo de toda su vida profesional. Y por eso los formadores de profesores, tanto los tutores de la universidad como los mentores en las escuelas, han de saber cómo ocurre su propio desarrollo profesional y el de otros profesores y cuáles son las formas más apropiadas para facilitar y fomentar su crecimiento.

Por eso que se ha propuesto centrar el entrenamiento de los profesores en ejercicio en el fomento de escuelas reflexivas capaces de facilitar el crecimiento profesional tanto de sus profesores cuanto de los que por primera vez acceden a la carrera de la enseñanza. Para poder disponer de profesores reflexivos, necesitamos escuelas reflexivas y formadores de profesores reflexivos. Los programas formativos, en opinión del autor, no han de ser algo aislado, propio de un momento determinado y de unas circunstancias concretas, sino un proceso que se desarrolle a lo largo de toda la vida profesional de los profesores. En este sentido se han propuesto las Escuelas de Desarrollo Profesional (De Vicente, 1993) y los Centros de Pedagogía (Goodlad, 1994), con tres ingredientes esenciales para la formación del profesorado: una educación general, liberal; la praxis (el conjunto de la práctica), y la praxeología (el estudio de la práctica).

Existen dos grandes avenidas para la promoción de la reflexión y la indagación en las escuelas a través de un curso de formación: la integración de los problemas sustantivos en el discurso de clase y la integración de la reflexión y la práctica. En el primer caso, se trata de utilizar los cursos de formación (que tienen tradicionalmente una orientación tecnológica) para examinar los fundamentos de la educación. Los profesores en formación examinan sus experiencias pasadas en las escuelas, proyectan lo que la educación puede llegar a ser en el futuro, examinan —a través de entrevistas a profesores, análisis de textos y reflexión sobre experiencias de campo— la situación presente en las escuelas, comparando las similitudes y las diferencias entre ellas, examinan cuestiones esenciales relacionadas con una materia concreta. Se recomienda el uso de lecturas y discusiones para el estudio de los temas desde diferentes marcos analíticos (histórico, psicológico, político y social). De esta forma, los profesores en formación obtienen visiones alternativas de la educación dignas de una seria consideración.

Más difícil en cambio es implicarles en tareas que les ayuden a experimentar la relación entre la reflexión y la práctica de la ense-

ñanza. Frente a la idea de un entrenamiento de los profesores como técnicos encargados de poner en marcha programas instructivos preempaquetados, el curso propuesto por Goodlad quiere promover la visión del profesor como tomador de decisiones sobre el contenido, los recursos y las actividades necesarias para estimular el aprendizaje de un grupo determinado de alumnos. La tarea central del curso consiste en solicitar de los profesores en formación que desarrollen y pongan en marcha una unidad de estudios sociales que estimule la indagación y la acción reflexiva en ellos mismos y en sus alumnos. Y ello a través de cinco fases: (a) generar temas de currículum, (b) explorar recursos, (c) desarrollar actividades de aprendizaje, (d) evaluación de los alumnos y (e) evaluación de la unidad.

La promoción de la reflexividad requiere indudablemente el desarrollo de determinadas habilidades, unas necesarias para la actuación diaria en el aula de clase (como el control de la voz o el de los movimientos), otras referidas a la acción del profesor en situaciones extrañas a la clase (como el trabajo en equipo o la comunicación e intercambio de ideas) y otras más referidas por Dewey, y que ya mencionamos más arriba: liberalidad, responsabilidad y entusiasmo.

## 2.5. ESTRATEGIAS PARA LA FORMACION DEL PRACTICO REFLEXIVO

Hemos dicho en otro lugar (De Vicente, 1990) que las diferentes maneras de entender la formación práctica de los profesores —llámense modelos, perspectivas, paradigmas o, como las hemos nombrado antes, tradiciones— han dado lugar al nacimiento de un buen número de estrategias y métodos facilitadores del entrenamiento de los profesores, a la vez que permisos no sólo del dominio del proceso de enseñanza, sino también de su análisis en pro de la mejora. Clasificábamos allí las estrategias según su orientación hacia el dominio de competencias docentes, el análisis de los pensamientos de los profesores, la reflexión y el desarrollo profesional cooperativo. Pues bien, en los últimos tiempos las estrategias centradas en la formación de profesores reflexivos han proliferado hasta el punto de que algunos diseñadores y ejecutores de programas formativos han ideado estrategias para su aplicación a programas concretos. Con el fin de aclarar en alguna medida el tema, las agrupamos de la forma que aparece en la Tabla N<sup>o</sup> 14:

TABLA Nº 14  
Estrategias formativas sobre reflexividad.

TAREAS	ESTRATEGIAS
Actividades de indagación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación-acción</li> <li>• Análisis de casos</li> <li>• Desarrollo del curriculum.</li> <li>• Ciclo reflexivo de Smyth</li> </ul>
Actividades de colaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coaching</li> <li>• Fantasías guiadas</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Seminario</li> <li>• “Las columnas”</li> <li>• “Las flechas”</li> <li>• “El muro”</li> </ul>
Actividades de asistencia individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión</li> <li>• Consulta de ordenador</li> <li>• Enseñanza reflexiva (Cruickshank)</li> <li>• Observación sistemática</li> <li>• Retroacción (por medio de instrumentos y electrónica)</li> <li>• Parrilla de Kelly</li> <li>• Escalera reflexiva (Schön)</li> <li>• Modelación</li> <li>• Plataformas</li> <li>• Seguimiento y entrevista reflexiva</li> <li>• Interrogatorio</li> <li>• Diarios</li> <li>• Metáforas</li> <li>• Escritos</li> <li>• Enseñanza simulada</li> </ul>

La utilización de estas estrategias se apoya generalmente en materiales muy variados, como pueden ser diarios, portfolios, dibujos y pinturas, fotografías, películas, escritos sobre creencias, contar historias oralmente o por escrito, conferencias, "papers", recogida de datos, literatura, viñetas, etc. En la mencionada investigación desarrollada en el Colegio "Regina Mundi" de Granada, las reflexiones escritas de las profesoras, en la primera fase de investigación, se apoyaron en el contenido de un taller de desarrollo profesional sobre curriculum y en diálogos cooperativos en torno a esta misma temática.

### **2.5.1. La investigación-acción**

La investigación-acción es una técnica que, como afirma Villar (1994), se utiliza en la promoción del cambio en los aspectos más diversos de la organización de un centro educativo: curricular, instructivo y de gestión, así como en el desarrollo profesional de los profesores implicados en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares.

Si bien es cierto que la mayor parte de los programas formativos insisten en la utilización de estrategias formativas dirigidas a ayudar a los profesores y estudiantes de magisterio en la adquisición de habilidades técnicas, no lo es menos que cada vez con más insistencia los formadores de profesores están considerando el conocimiento como algo socialmente construido; así, se ha puesto de manifiesto que los estudiantes llegan a los programas con un conocimiento, tanto derivado de la investigación como de sentido común, sobre el aprendizaje, la enseñanza, el curriculum y los estudiantes. Es por ello que se reclaman con insistencia estrategias que estimulen la indagación en los profesores.

La investigación acción puede ser enmarcada dentro de este ámbito; su importancia ha sido reconocida, tanto en términos de pensamiento de los profesores y de aprendizaje, como de desarrollo de la escuela como organización (De Vicente, 1994a). Su justificación ha estado relacionada con el desarrollo organizativo y unida a modelos de capacitación y justicia social (Edwards y Brunton, 1993).

Entendemos que la investigación acción es un tipo de indagación por la que los profesores intentan mejorar su práctica; se desarrolla en situaciones de campo con o sin asistencia externa, indagando problemas de la práctica que seleccionan los propios prácticos,

quienes además toman parte activa en la recogida y análisis de los datos. Es una forma diferente de concebir el significado del conocimiento y la acción, una manera distinta de pensamiento acerca de la práctica. Pero es, sobre todo, un foco importante para conceptualizar el papel que juega la formación del profesorado en la mejora de las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de la reflexión.

Se considera, pues, que proporciona las oportunidades y las estructuras necesarias para facilitar e incrementar el desarrollo de los profesores-estudiantes como profesores reflexivos. Así lo entendieron Liston y Zeichner (1990) en el programa que desarrollaron en la Universidad de Wisconsin-Madison, en el que utilizaron la investigación acción como vehículo para facilitar la enseñanza reflexiva, como estrategia para mejorar la supervisión de la enseñanza y como medio para estructurar las iniciativas de mejora del programa.

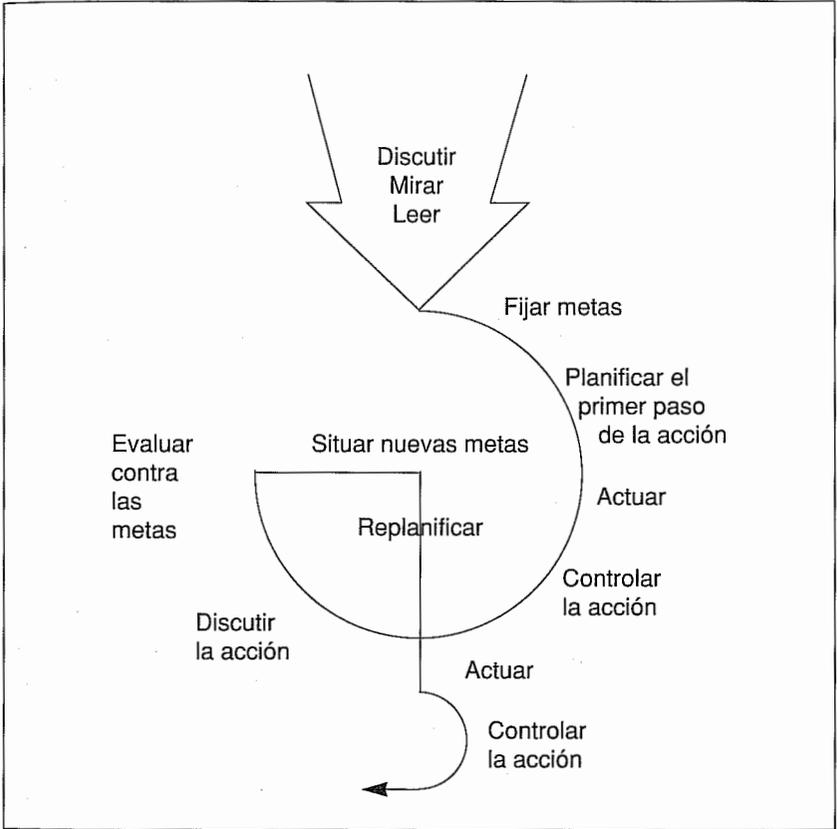
Tres modalidades de investigación acción cabe considerar: *técnica*, que pretende el perfeccionamiento del profesorado a través de su participación en un programa diseñado desde fuera por un experto o equipo de expertos, en el que aparecen prefijados los objetivos que se persiguen y la metodología que se va a utilizar; *práctica*, donde los profesores en formación son más autónomos, tanto cuando reflexionan sobre su propia acción como durante su perfeccionamiento; *crítica y emancipatoria*, que comparte los mismos objetivos que la práctica, pero los amplía al intentar la emancipación de los participantes; quiere transformar la conciencia de los participantes, la organización y la práctica de la educación, a través de la colaboración. Porque la reflexión no es sólo un acto crítico, sino esencialmente un acto práctico y técnico. Entender un problema significa examinar las tres dimensiones.

La investigación acción promueve la colaboración, la indagación y la reflexión en los docentes y se le ha señalado un carácter emancipador, lo que implica una visión de la enseñanza reflexiva que atiende a la indagación sobre la enseñanza, pero también a los contextos en los que tiene lugar. Se la ha considerado también como una forma de explorar "el impulso democrático en nuestra enseñanza", así como el potencial para alterar la concepción de la formación del profesorado y el papel que representa en la producción de conocimiento.

La investigación acción se desarrolla de acuerdo a ciclos reflexivos de planificación, acción, observación y reflexión, ciclos que tienen lugar regularmente en la acción normal del profesor, pero que

en la investigación acción se hacen mucho más sistemáticos. Es un proceso que en sí mismo requiere reflexión y que exige que los profesores en formación revisen sus prácticas, las preguntas que a sí mismos se formulan acerca de la enseñanza, hasta que sus planteamientos primigenios cambien o sus cuestionamientos sean respondidos. El proceso se puede conceptualizar como un movimiento que parte de unas prácticas incompletamente aceptadas y entendidas y se encamina hacia *“una comprensión que permite la extrapolación de una continua y activa hipotetización profesional”* (Edwards y Brunton, 1993). Estos autores han presentado la espiral de investigación acción de la Figura N° 5:

FIGURA N° 5  
Espiral de investigación acción (Edwards y Brunton, 1993).



### 2.5.2. Análisis de casos

La preparación de los profesores para que lleguen a ser prácticos reflexivos no es labor fácil, aunque lo sea en apariencia, porque implica convencerles de que deben constantemente cuestionarse sobre su conocimiento –de todo tipo de conocimiento– y prepararles para que sean capaces de reformular como “problemático” lo que hasta ahora han considerado como “dado”.

Una de las estrategias que se han presentado como más útiles a tal efecto es el método de casos, que es una metodología que –según Anna Richert (1991)– es una metodología que combina los elementos social y artificioso (“artifactual”), dos variables que la autora presenta como facilitadores típicamente útiles de un modelo reflexivo para la práctica profesional. Lo social, porque la gente aprende mejor cuando trabaja junta; lo artificioso, a causa de que la gente aprende mejor de la experiencia, cuando tiene ayuda en el recuerdo de esa experiencia. El propio caso es el artificio utilizado para la descripción de una situación de enseñanza; porque los datos se extraen de las situaciones escolares y son “*representaciones artificiosas de varios aspectos del trabajo de los profesores*” (136). El componente social viene determinado por las discusiones que sobre el caso realizan colegas de enseñanza o profesores y entrenadores (coaching) o profesores y supervisores; además, la preparación del caso es, según la autora, otro aspecto del componente social, ya que la persona que crea un caso interactúa con otros miembros de la institución escolar mientras recoge datos y analiza el proceso. El caso es el punto en el que concurren los profesores para pensar sobre el aprendizaje y la enseñanza y también sobre la escuela. Los casos son narraciones o historias que incluyen las acciones, los pensamientos, las creencias y los sentimientos de profesores y estudiantes.

La instrucción basada en casos es muy antigua, hincando sus raíces en los currículos de las facultades de derecho, medicina y empresariales; se considera un instrumento efectivo para que los estudiantes identifiquen problemas prácticos y los discutan. Estos problemas no son sino narrativas referidas a situaciones de la práctica de la enseñanza, que surgen o de la reflexión del propio profesor en formación cuando se enfrenta a los auténticos dilemas de la práctica o de la mostración habilidosa de esos dilemas con el fin de ilustrar acciones complejas y problemas pedagógicos significativos. Los casos son naturalmente de muy distinta entidad: los hay cortos,

para describir pequeños episodios de enseñanza, los que Kagan (1993) llama "casos de clase", y los hay que incluyen extensas descripciones de muchos y variados aspectos de una situación de enseñanza (contexto, acontecimientos, pero también acciones, sentimientos y pensamientos de la gente implicada).

Los casos son la práctica misma; son, por lo tanto, la materia de la formación de los profesores. Y eso significa que, una vez que se delibera acerca de los elementos constitutivos de la práctica, los profesores pueden considerar los principios que la rigen. Kagan (1993) ha considerado un valor *normativo* y un valor *único* de los casos, por cuanto "*la instrucción basada en el caso en una profesión asume que la práctica clínica es parcialmente genérica y parcialmente específica de la situación*" (705). Hay un valor normativo que recoge todas las características que son propias de los patrones de pensamiento de los profesionales que conforman una determinada profesión. Pero existe además unicidad, en cuanto que el práctico toma decisiones únicas, producto de su personalidad particular, de sus valores y de su propia experiencia profesional, igual que toma decisiones propias de un contexto particular. Como afirma Richert (1991), aprendemos de la narrativa cuando, basándonos en lo que conocemos y creemos, reflexionamos sobre el contenido y damos sentido de él:

*"Estudiando lo particular, consideramos lo general; similarmente, ponemos en duda lo general estudiando lo particular"* (141).

Pero, además, los casos hacen que los profesores deliberen juntos sobre su trabajo. Son la base en la que se asientan discusiones entre colegas que llevan a un pensamiento reflexivo. Este trabajo con colegas ha sido considerado esencial en la formación del profesor reflexivo, ya que facilita que los profesores hablen entre sí, se comuniquen, lo que les permite valorar su conocimiento, comprenderlo de formas novedosas y construir sobre él un nuevo conocimiento. Algunos autores hablan de dar "voz" a los profesores, otra razón para destacar el aspecto social del análisis de los casos.

Dona M. Kagan (1993) ha considerado tres usos de los casos de clase, a saber: como *materiales instructivos*, uso de vieja solera en la formación de profesores (el primer libro de casos data de 1927), bajo las denominaciones de incidentes críticos, viñetas, protocolos y simulaciones; más novedosos son los otros dos usos, como *catálisis* para promover el cambio y el crecimiento profesional, espe-

cialmente entre los profesores experimentados y como *datos brutos* para estudiar las cogniciones y creencias de los profesores, como artefactos heurísticos del pensamiento pedagógico. Así como el primer uso enfatiza lo *normativo*, los otros dos destacan la *unicidad*, lo que de singular tiene cada situación de enseñanza, lo que de particular tiene cada caso.

Ha de considerarse igualmente la utilidad del método de casos en la formación inicial de los profesores, porque les proporciona oportunidades para que comiencen a comprender que es necesario el conocimiento de lo particular para poder conocer sobre lo general de la enseñanza, para que empiecen a saber de la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje, para que comiencen a desarrollar los hábitos de la mente que les permitan reconocer como problemático lo que sucede en las aulas de clase, para que ganen comprensión de los acontecimientos del aula, para que reflexionen sobre ellos y para que consideren las consecuencias que se derivan de las acciones.

Harrington y Hodson (1993) han encontrado que el análisis de casos puede ser utilizado para calibrar el desarrollo de la reflexión crítica, además de que fomenta el desarrollo ulterior. Y Libby, Koziol y Allen (1993) han investigado el impacto de la instrucción basada en el caso en el pensamiento reflexivo y analítico de los profesores en formación, concluyendo que este tipo de instrucción desarrolla e incrementa los dos tipos mencionados de pensamiento en los estudiantes para profesor y que la incorporación de casos cuidadosamente estructurados a los programas de entrenamiento tiene una gran importancia y valor educativo, haciendo del estudiante un práctico reflexivo. El estudio arroja luz sobre cómo las habilidades para reflexionar y analizar episodios de enseñanza se relaciona con una serie de atributos y cómo son afectados por los estudiantes cuando se implican en análisis y discusiones de clase basadas en la reflexión sobre casos particulares integrados en el contenido de un curso formativo.

Se consideran los casos como problemas extraídos de la experiencia, que sirven para iniciar una indagación colegiada, compartida por los profesores, en forma que se conecte la teoría con la práctica. Los casos son concebidos también como experiencia vicaria, que permite aprender de la experiencia de otros, evitando las consecuencias negativas que se pudieran derivar. Ello permite a los profesores aprender a ver la enseñanza como indagación compar-

tida que incorpora los componentes cognitivo, práctico y normativo. La Universidad de Hofstra ha utilizado los casos para entrenar directores escolares, haciendo que los directores en formación compartan y discutan con otros directores los casos registrados o utilizando estos como vehículos para la reflexión en internados, con mentores o profesores.

Podemos afirmar que existen tres componentes clave que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar cualquier programa de formación de profesores: la reflexión, el uso del juicio profesional y la autoevaluación (Libby, Koziol y Allen, 1993). En definitiva, los casos se contemplan como un instrumento apto para promover la reflexión, que proporciona además a los profesores principiantes y a los alumnos de magisterio un medio para que aprendan los principios teóricos y una oportunidad para aplicar esos principios a la práctica, enseñándoles a experimentar nuevos conceptos de forma significativa y a pensar como profesores, a unir el conocimiento del *qué* con el conocimiento del *cómo*. Pero también ayuda a los profesores a ver las situaciones desde diferentes perspectivas.

### **2.5.3. Análisis y desarrollo del curriculum**

Es ésta otra actividad de indagación que se utiliza para provocar la reflexión, sea que se use para que otros dirijan el desarrollo, sea para que la dirección esté a cargo de los propios profesores. La práctica profesional ha sido descrita mediante la metáfora del diseño, una forma de transformar una situación en otra preferida. Los prácticos habilidosos cambian las situaciones en otras más deseables diseñando una situación problemática, resolviendo las problemas derivados de ese diseño, juzgando la conveniencia entre lo diseñado y lo pretendido y revisando su diseño. El diseño describe el trabajo de los profesores en situaciones complejas, únicas, inestables, inciertas y con conflictos de valor; describe lo que un estudiante hace cuando trata de elaborar un curriculum y le sugiere nuevas formas de crecimiento profesional.

Existen varios programas americanos que utilizan el análisis y desarrollo del curriculum con finalidad formativa, bien a través del análisis de materiales, bien de los contextos, bien de unidades. Zeichner y Liston (1987) proponen un modelo alternativo al de aprendizaje de los programas convencionales de formación del profesorado: el programa de enseñanza elemental del estudiante

de la Universidad de Wisconsin-Madison, basado en el análisis del currículum. Está fundamentado en cinco componentes curriculares: enseñanza, indagación, seminarios, diarios y conferencias de supervisión. En relación con la *enseñanza*, el programa hace hincapié en el papel que desempeña el estudiante de magisterio en el desarrollo del currículum y en el concepto de profesor como usuario del currículum. Respecto al componente *indagación*, enfatiza la naturaleza socialmente construida del conocimiento escolar y de las escuelas y ayuda a los estudiantes a ser más expertos en las habilidades de indagación; se intenta que promueva en ellos la comprensión de las culturas de su clase y de su escuela, así como de las relaciones entre estos contextos y el medio social, económico y político en el que se encuentra; la clase y la escuela han de ser laboratorios sociales más que modelos para la práctica. Los *seminarios* son diseñados por los supervisores y los estudiantes con el fin de que estos amplíen sus perspectivas sobre la enseñanza, consideren posibilidades alternativas para las clases y para la pedagogía; en ellos los estudiantes critican estudios sobre tópicos concretos y discuten las implicaciones que presentan para su propio desarrollo como profesores. Las *conferencias de supervisión*, por su parte, son un medio para que los supervisores formulen cuestiones importantes relacionadas con determinadas acciones y situaciones que se han considerado previamente en los seminarios a nivel más general. En torno a este programa, se han desarrollado estudios que incluyen análisis de los efectos de la enseñanza del estudiante sobre las perspectivas de los profesores-estudiantes hacia la enseñanza, exámenes del énfasis puesto por los estudiantes para profesor sobre la visión multicultural de la enseñanza y estudios sobre las perspectivas y las acciones de los supervisores de la universidad.

Goodman (1986), por su parte, describe un modelo que implica a los estudiantes para profesor en el desarrollo y análisis de currículos desarrollados personalmente. Asegura que la participación en este proyecto estimula a los estudiantes para que tomen un papel activo en la construcción del currículum, frente a la posición tradicional de mero ejecutor de currículos impuestos desde fuera. Esta implicación permite a los estudiantes unir la teoría con la práctica y poner el acento sobre su propia responsabilidad personal, no sólo en la construcción del currículum, sino en toda la educación de los niños.

Otro programa, mencionado por Ross (1990), es el de la Universidad de Florida, en el que los estudiantes analizan el impacto que

su enseñanza tiene sobre sus creencias acerca de los propósitos, tanto sociales como educativos, que persiguen. Y en la Universidad de Virginia se pone el acento sobre la importancia de que los estudiantes analicen los planes de enseñanza, pidiéndoles que defiendan sus planes, tanto en sus aspectos teóricos como los referidos a situaciones de campo.

Noordhoff y Kleinfeld (1990) nos informan del programa "Profesores para la Alaska Rural", construido alrededor del concepto de diseño, abarcador de cuatro clases de actividad: 1. Nombrar y enmarcar las situaciones y problemas; 2. Identificar las metas y estimar su valor; 3. Ordenar las imágenes, seleccionar las estrategias y prolongar las consecuencias, y 4. Reflexionar sobre los efectos y rediseñar la propia práctica. Se trata de la indagación reflexiva que promueve imágenes de invención y construcción:

*"La metáfora del diseño, entonces, describe más adecuadamente la práctica diaria de los profesores mientras se preservan las dinámicas y los valores de la indagación reflexiva en situaciones problemáticas" (168).*

Finalmente, Wood (1991) nos describe su actuación con estudiantes de magisterio desarrollando juntos una unidad de estudio, lo que les permite evaluar y discutir lo apropiado y efectivo del currículum y de los materiales. La planificación conjunta les permite acordar metas y propósitos para la unidad, así como las formas más adecuadas de presentar la información. La respuesta que reciben de la clase cuando lo planificado se pone en marcha les lleva a reflexionar continuamente y modificar los planes y las metas. Escribir el currículum colaborativamente les conduce a un diálogo en el que comparten sus pensamientos sobre el proceso de enseñanza.

#### **2.5.4. Coaching**

Se ha puesto profusamente de manifiesto la naturaleza colegial y social del acto de la reflexión y el rol que juega el diálogo colegial en el desarrollo de la reflexión entre los profesores. Trabajando con compañeros, los profesores pueden crear nuevas formas de pensamiento, pero también desarrollar formas alternativas y creativas de intervención con los estudiantes. La perspectiva vygotskiana sugiere que las situaciones socialmente interactivas, caracterizadas por el diálogo entre individuos, fomentan modelos de pensamiento más

complejos y reflexivos. La utilización, pues, del diálogo como técnica de entrenamiento puede proporcionar a los profesores e incrementar en ellos la posibilidad de practicar ese diálogo interno que parece ser constitutivo del pensamiento estratégico. Además de que la estimulación de la indagación y la reflexión en las escuelas permite a los educadores aumentar su base de conocimiento y construir sus propios programas.

De ahí que una buena forma de entrenamiento del profesor como práctico reflexivo sea la técnica que se conoce como "coaching", término que ha sido traducido al español como "*preparación*", una de las estrategias centradas en los compañeros, que tanto interés ha despertado en los últimos tiempos. Ha sido confundido por algunos con la supervisión de compañeros, aunque otros han encontrado diferencias entre ambas estrategias (De Vicente, 1990).

El 'coaching' permite a los docentes reunirse en díadas o tríadas —o también en pares preparador/profesor— con el fin de proporcionar soluciones a problemas persistentes de las escuelas y de las clases, promoviéndose conversaciones que, en algunos casos, originan procesos de investigación-acción (Villar, 1994). En general, promueve el compañerismo, proporciona retroacción no evaluativa mutua entre los profesores, ayuda a que los profesores interioricen el modelo entrenado y lo apliquen de forma espontánea y flexible, ayuda a los profesores a adaptar el modelo a las necesidades de los estudiantes y, por último, permite que el preparador proporcione el apoyo necesario para que se facilite el ensayo del modelo. Además, aseguran el desarrollo de habilidades y el control de nuevas destrezas y facilita la transferencia vertical, es decir, desde una tarea a otras de orden superior.

Se ha hablado de tres tipos de 'coaching' (Garmston, 1987): (a) *Técnico*, que asume que la retroacción que se proporciona en situaciones no amenazantes y en un clima de apoyo mejoran el logro de la enseñanza; ayuda a los profesores a transferir el conocimiento adquirido en el entrenamiento a la práctica de la clase, mientras se profundiza en la colegialidad, se incrementa el diálogo profesional y se da a los profesores un vocabulario apropiado para que hablen sobre su oficio. (b) *Colegial*, que se fundamenta en el supuesto de que los profesores adquieren hábitos reflexivos sobre su enseñanza cuando tienen la oportunidad de desarrollar y practicar estas habilidades; pretende la autopreparación continua y la automejora permanente de la enseñanza; sus metas son el refina-

miento de las prácticas, intensificar la colegialidad, incrementar el diálogo profesional y ayudar a los profesores a que piensen más profundamente sobre su trabajo. (c) *Desafiante* (challenge), que ayuda a equipos de profesores en la resolución de problemas del diseño y realización de la instrucción; asume que los esfuerzos de los responsables de llevar a cabo la instrucción en la resolución de problemas puede producir mejoras en la práctica.

Diversos modelos de 'coaching' han sido propuestos. Nielsen (1988) describe el modelo de Snyder y Anderson, que utilizan el siguiente ciclo: (a) descripción anticipada con el profesor de las visitas de 'coaching', (b) conferencia de preobservación para situar el propósito de la sesión y revisar las estrategias y los planes de los profesores, (c) observación de la lección por los preparadores, (d) análisis de los datos de la observación y planificación de la sesión de retroacción, (e) sesión de retroacción y (f) crítica de la sesión de 'coaching' por los profesores, que es compartida con las críticas de sus colegas. El modelo de Wynn (De Vicente, 1990) comprende un ciclo de conferencia de preobservación, observación del grupo de compañeros y recogida de datos, conferencia de postobservación, fijación de metas personales, enseñanza y retroacción y reflexión en los diarios.

Pugach y Johnson (1990) desarrollaron un proceso interactivo en el que los profesores ensayan patrones de pensamiento reflexivo con sus colegas. En esta colaboración entre colegas, uno actúa de "iniciador" y otro de "facilitador", en una secuencia de cuatro pasos: (a) clarificación de los problemas de la práctica, (b) resumen del problema redefinido, (c) generación de posibles soluciones y predicción de los resultados y (d) consideración de las varias formas de evaluar la efectividad de esas soluciones.

También se han diseminado proyectos que comprenden un tipo de 'coaching grupal'. Es el caso del "Proceso de Interacción Colegial" propuesto por Anastos y Ancowitz (1987) —basado en seis fases: discusión y lecturas básicas; preconferencia sobre la observación; observación y grabación en vídeo; autoanálisis; interacción, análisis y coaching de compañeros, y práctica— y de la propuesta de Neubert y Bratton (1987), en la que el preparador y el profesor planifican, ejecutan y evalúan juntos las lecciones. Nosotros hemos empleado 'coaching grupal' (Villar, 1992) en una investigación desarrollada en el Colegio "Regina Mundi" de Granada, en donde los profesores de la universidad se reunían con parejas o tríos de pro-

fesoras del centro en sesiones de 'coaching. Además, se realizaban sesiones de 'coaching de compañeros', pares o tríos de profesoras que se entrevistaban entre sí acerca de los resultados de observaciones realizadas en sus acciones de clase (Tabla Nº 15):

TABLA Nº 15

Coaching de colegas en el Colegio "Regina Mundi" de Granada (Villar, 1992: 335).

**W22:** *Según estoy observando en este último esquema que tienes aquí hablas de planificación y me parece que lo que tú llamas planificación es lo que yo he llamado antes programación. ¿Es así o no es así?*

**W37:** *Yo creo que es lo mismo; parece que tú lo haces más concreto y yo planificación parece que la considero como algo más a largo plazo, como una cosa más general a lo largo de todo el curso, pero...*

Finalmente, se han hecho propuestas de utilización del 'coaching' para la mejora de los administradores, especialmente los directores, quienes –observando y siendo observados por sus colegas– pueden llegar a ser más reflexivos sobre sus prácticas y se ha puesto de manifiesto la importancia del apoyo que los administradores pueden prestar en el desarrollo y mantenimiento del 'coaching' de compañeros, seleccionando el modelo de 'coaching' más adecuado para la escuela, demostrando su valor, proporcionando entrenamiento a los preparadores y haciendo un seguimiento de las conductas del 'coaching'.

### 2.5.5. El Seminario

Cuando se piensa en las habilidades y recursos prácticos que son necesarios al profesor reflexivo, se hace patente la escasa preparación que, en muchos casos, han recibido los formadores de profesores en habilidades generales de enseñanza y mucho más en habilidades para enseñar a reflexionar a los profesores. Esencialmente en los últimos cursos de enseñanza primaria y en toda la secundaria, la mentalidad de especialista que tiene el profesorado hace que muchos profesores –esencialmente los principiantes– se sientan solos; la tendencia a la especialización contribuye así al ais-

lamiento que parece caracterizar a los profesionales de la enseñanza, a la soledad que parece impregnar la profesión. Ello puede llevar a muchos profesores a sentirse mal equipados para enfrentarse a los desafíos que representa un cambio de mentalidad hacia la propia enseñanza y hacia formas de mejorarla.

Maas (1991) ha enfatizado la importancia del lenguaje en la formación de los profesores; hablar, contar historias, conferencias supervisoras, diarios, "papers" y el "seminario como novela" son considerados por el autor como instrumentos altamente válidos para la preparación de profesores reflexivos. Porque parece evidente que el diálogo es una estrategia que facilita el desarrollo de significados entre los formadores de profesores y los profesores en formación. Escuchando a los estudiantes y comprobando que estos interpretan correctamente lo comunicado por el formador o por otros estudiantes es como se pueden perseguir significados comunes, comprensión de los conceptos y de las relaciones entre los conceptos. El lenguaje permite captar el significado de los acontecimientos de la clase y de la escuela, lo que permite tomar decisiones reflexionadas acerca de la enseñanza.

Se necesita romper el aislamiento y crear estructuras potenciadoras del diálogo y de una práctica que permita a los profesores compartir con otros sus intereses y su sabiduría. Es indiscutible que en todos los centros existen profesores competentes interesados en su crecimiento profesional y en la adquisición de habilidades nuevas que les permitan mejorar en su trabajo, además de procurar la mejora de la escuela en su conjunto. Pero es difícil compartir mucha información sobre el conocimiento generado en su acción diaria por cada profesor en unas instituciones donde hay poco diálogo sobre la enseñanza en general y sobre su mejora y el desarrollo profesional de los docentes en particular. Los caminos tradicionalmente seguidos para el desarrollo profesional de los profesores no parecen ofrecer demasiadas oportunidades para aprender el oficio de profesor reflexivo.

En la literatura especializada (libros, revistas, talleres, comunicaciones a reuniones científicas, conferencias) están empezando a aparecer referencias a la necesidad que tienen los profesores de disponer de tiempo para la reflexión (individual y colectiva) y para clarificar la naturaleza de la enseñanza reflexiva; se ha propuesto que se reduzca el tiempo que los profesores en formación dedican a la enseñanza directa y que lo empleen en estudiar la cultura de la

escuela y las relaciones de ésta con la comunidad circundante. También aparecen con frecuencia referencias a lo que una atmósfera de apoyo puede favorecer la reflexión, un clima en el que los colegas se animen mutuamente para poner en práctica estrategias reflexivas y desarrollar otras nuevas. A ello cabría añadir la responsabilidad que tienen los profesores en procurar su propio desarrollo profesional, empleando para ello estrategias apropiadas.

Pues bien, una de las estrategias que llevan al desarrollo y mejora de la reflexión, en un ambiente de colegialidad y apoyo mutuo, es el seminario, reuniones regulares en pequeños grupos de profesores para llevar a cabo discusiones guiadas acerca de su propia enseñanza. A diferencia de otras estrategias, ésta se centra en la cognición. Puede comenzar decidiendo sobre la estructura de los diálogos (frecuencia, tiempo y lugar), identificando el líder de cada discusión y el desarrollo de los tópicos a tratar. En cada reunión se procede a resumir la visión de los expertos y las evidencias de la investigación, a valorar lo que los profesores han aprendido de la enseñanza y a reflexionar sobre su conocimiento tácito y a buscar implicaciones para el futuro.

Zeichner (1987) ha descrito el seminario como un instrumento válido para ayudar a los profesores en formación a razonar de forma crítica sobre su experiencia en las escuelas. El seminario, experimentado en la Universidad de Wisconsin-Madison, se orienta al desarrollo de actitudes y destrezas que pueden ser considerados elementos clave de la reflexión. El contenido de cada seminario se planifica conjuntamente por los estudiantes y el supervisor, dentro de los parámetros del programa. Fueron elementos clave: (a) que los estudiantes analizaran críticamente los problemas del aula; (b) que percibieran la enseñanza de forma distinta a la forma convencional de entender la práctica; (c) que desarrollen “un sentido de la historia de su propia clase”; (d) que examinen lo que siempre han dado por supuesto y sus prejuicios y cómo todo ello afecta a su práctica, y (e) que examinen críticamente los procesos de su propia socialización como profesores. Estos cinco componentes pretenden crear hábitos de enseñanza reflexiva, que los futuros profesores aprendan a adoptar una actitud hacia la escuela y la enseñanza cuestionadora, problematizadora, frente a la dogmática dominante. Todo ello apoyado en observaciones de los estudiantes para profesor realizadas fuera de su aula y en visualizaciones y discusiones sobre lecciones grabadas en vídeo, en un trabajo conjunto de profesionales universitarios y profesores en formación dirigido a ayudar a éstos a ser más reflexivos.

El seminario referido por Maas (1991) fue entendido como un taller de enseñanza en el que la acción era el instrumento usado para estimular a los estudiantes en las nuevas áreas de aprendizaje. Fue esencial la creación de un ambiente apropiado, una comunidad de aprendices implicada en las experiencias de aprendizaje. La visión del profesor cambió desde ser considerado como un proveedor de conocimiento a versele como un facilitador de los aprendizajes. La intención era la de compartir los diferentes "contextos", emocional, social y cognitivo, de forma que el contexto del seminario influyera en los contextos de los individuos, que los contextos de los individuos "*se alimentaran del contexto del grupo*" (224). En el seminario se contaban historias y el papel del formador consistía en leer, oír, interpretar y dirigir la interacción en la variedad de contextos, leyendo la "*novela de la clase*".

En algunos casos, el funcionamiento de los seminarios se hace de forma colegiada hasta el punto de que el liderazgo es compartido, es "liderazgo de compañeros". Es el caso del seminario referido por Meyers (1987) para promover el pensamiento crítico. En él los participantes compartían ejemplos específicos de problemas y cuestiones dignas de ser analizadas por los estudiantes, discutían habilidades críticas, practicaban minilecciones ante sus compañeros y las criticaban para clarificar y formular cuestiones sobre el cumplimiento de las metas, presentaban tareas escritas que requerían ejercitar habilidades analíticas críticas, revisaban esas tareas y distribuían al grupo descripciones escritas de sus marcos analíticos para el pensamiento crítico. Todo ello en un ambiente de apoyo que fomentaba cambios concretos en las conductas de enseñanza. Las características esenciales del seminario fueron: participación voluntaria, apoyo de los administradores de la universidad, mezcla interdisciplinaria de los participantes, buena facilitación y agenda estructurada y tareas mensuales específicas.

### **2.5.6. Diarios escritos**

Los diarios escritos son un método que se viene utilizando en el campo de la formación de los profesores desde hace tiempo, pero recientemente se han convertido en un componente importante en muchos programas orientados a la indagación. Con el diario se pretende que los profesores en formación mantengan un registro de sus experiencias durante la enseñanza y en donde formulen cues-

tiones sobre ella. Parece demostrado que el uso de diarios ayuda en el progreso formativo hacia etapas de desarrollo cognitivo y estadios más reflexivos. Ayuda a los profesores en formación a que sean más analíticos y más críticos de su enseñanza, conduciéndoles más fácilmente a relacionar lo que aprendieron en los cursos formativos de la universidad con sus experiencias fuera del aula.

Zabalza (1991) ha estudiado los diarios desde diferentes puntos de vista, uno de los cuales se refiere a su utilización como expresión del estilo docente. Atiende el autor a tres tipos de diarios: el diario usado como un simple relato de lo que se hace en clase, el diario centrado en las tareas que profesores y alumnos desarrollan en la clase y el diario dedicado a describir las características de los alumnos y los sentimientos y acciones de los profesores. Cualquiera de ellos, esencialmente los dos últimos o los mixtos, provoca procesos de reflexión y desarrollo profesional.

Los diarios pueden utilizarse en la fase introductoria de los programas formativos, permitiendo a los estudiantes de magisterio poner de manifiesto sus intereses y formular cuestiones acerca de los materiales del curso, tanto en su formación teórica como en sus observaciones de campo. Pero su uso más generalizado es durante el desarrollo de su enseñanza, relatando lo que sucede en las clases, manifestando sus intereses y revelando aquellas cuestiones que les son más acuciantes; después, el diario será examinado y discutido con el supervisor o el profesor cooperante. A veces se utilizan en trabajos de seminario, compartiendo su contenido con otros compañeros o colegas; ello permite al supervisor o al profesor cooperante (o a los compañeros que conforman el seminario o grupo de trabajo) recibir información sobre lo que piensan los profesores en formación acerca de la enseñanza y sobre su propio crecimiento como profesores. En pocas palabras, es un instrumento utilísimo para conocer a los profesores en formación y comprender mejor sus intereses y problemas. Son

*“un vehículo para la reflexión sistemática sobre su desarrollo como profesores y sobre sus acciones en clase y en los contextos de trabajo”* (Zeichner y Liston, 1987: 34).

En la experiencia relatada por Maas (1991), se asignan a los diarios dos metas importantes: recabar datos y experiencias específicas para la enseñanza, lo que el autor llama diarios de enseñanza, y los diarios de diálogo, a través de los cuales el supervisor responde

a los pensamientos y a las anotaciones hechas por los profesores en formación. El autor descubre una diversidad de estilos, que recogen las observaciones de clase, las reflexiones acerca de las lecciones, los problemas que encuentran, los triunfos que logran, las notas para recordar y las advertencias para cumplir. Estos diarios permiten al supervisor conocer a los estudiantes, tanto desde el punto de vista intelectual como emocional. Pero también las respuestas dadas por el supervisor en los diarios de diálogo permiten a los estudiantes conocerle.

Se han utilizado también los diarios en la formación de directores escolares. En este sentido, se habla del “diario cotidiano” (daily journal) que es un informe de los acontecimientos importantes que son de interés para los administradores, profesores, padres y estudiantes y que pretenden servir de ayuda a los directores para que adquieran capacidades de liderazgo; se utilizan para registrar datos que sirvan de apoyo para la reflexión en una variedad de formas. Y se habla de “diario de incidentes críticos”, en los que se narran con detalle importantes experiencias, y de “diario de acción detenida”, en el que se interrumpe en un punto una acción simulada y se pide al estudiante que reflexione sobre lo que acaba de ocurrir y que tome notas de ello. Los diarios de diálogo se han utilizado también en la formación inicial de profesores asociándolos a informes biográficos, a “historias de vida”, de forma que promueven elementos de la reflexión y el desarrollo de perspectivas novedosas, porque un diálogo en formato de diario incrementa las oportunidades de revisar de una manera crítica los orígenes del pensamiento de los profesores (Knowles, 1993).

### **2.5.7. Otras estrategias**

Diversos autores han propuesto una amplia variedad de estrategias. Así, Korthagen (1992, 1993) ha recopilado las siguientes:

- (a) *Fantasías guiadas*. Se trata de hacer que los estudiantes para profesor se sitúen mentalmente en su clase de primaria y tracen una película de ella, que intercambian con sus compañeros en discusiones en pequeños grupos, compartiendo finalmente con los otros grupos las discusiones tenidas.
- (b) *El muro*. Basándose en la construcción de un muro con ladrillos de papel y en la comparación entre distintos muros,

se estimula a los estudiantes para que expresen sus propias visiones y reflexionen críticamente sobre ellas.

- (c) *Columnas*. Promueve las relaciones entre las metas educativas y la conducta de enseñanza. Los estudiantes dibujan cuatro columnas, en las que se sitúan metas y trozos audio-grabados de lecciones, que son la base de discusiones que provocan conflictos entre las metas y las acciones de enseñanza, lo que puede alterar las visiones de los estudiantes sobre la educación y sobre sus propios roles.
- (d) *Flechas*. El estudiante para profesor debe escribir la estrategia adecuada en una flecha de papel que une dos tarjetas, en las que figuran una característica del estudiante y una meta educativa. Las discusiones de grupo promueven la reflexión. Preguntando sobre el “cómo” y el “porqué” de las estrategias y sobre sus ventajas, se desafía a los estudiantes a que descubran las teorías implícitas de sus compañeros con el fin de que reestructuren sus teorías subjetivas.
- (e) *La técnica de rejilla* (repertory grid). Basada en la técnica de Kelly, provoca la comparación de características dicotómicas que representan a alumnos conocidos por el profesor estudiante. La clasificación de los alumnos de una clase sobre una escala de cinco puntos en cada uno de los constructos proporciona una matriz que permite a los estudiantes para profesor comparar sus reacciones ante los alumnos con las características opuestas.
- (f) *Metáforas*. El uso de las metáforas permite al profesor y al supervisor captar la esencia de las interpretaciones que el profesor hace de las situaciones. Este es el primer paso para que el estudiante para profesor se cuestione si quiere explorar otras posibles interpretaciones de la situación.

Smyth (1989) ofrece un *ciclo reflexivo* en el que los profesores deben implicarse en cuatro formas de acción que provoquen cambios que lleven a la emancipación profesional. Estas acciones son respuesta a cuatro preguntas: ¿qué hago? (describir), ¿qué significa esto? (informar), ¿cómo llegué a ser así? (confrontar) y ¿cómo puedo hacer las cosas de forma diferente? (reconstruir).

Una variante de la *supervisión* clínica se emplea para estimular la reflexión en los profesores, incluyendo análisis de las intenciones y creencias de los estudiantes, contemplando el contexto social de la enseñanza y la propia forma institucional como tópicos de aná-

lisis, analizando el contexto a la par que las conductas de enseñanza y analizando los resultados de la instrucción, tanto los intencionales como los no intencionales. Las conferencias de supervisión proporcionan a los estudiantes una guía informal que les ayuda a pensar en voz alta sobre su enseñanza. Cinco conductas supervisoras se han detectado como importantes en el incremento de la conducta reflexiva: reflexión en la acción por el supervisor, estimulación de la autonomía del profesor, uso de los datos como evidencia para patrones destacados de enseñanza, ciclos de observación y conferencia y ayuda a los profesores para que desarrollen habilidades encaminadas a interpretar datos de su enseñanza.

Schön (1987) nos ha presentado la *escalera reflexiva*, que considera la forma en que debe desarrollarse una conversación entre un preparador y un alumno en formación, en las que se coordinan la demostración y la imitación, el hablar y el escuchar. La escalera de reflexión abarca cuatro escalones:

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

Además de los citados, se han descrito la *retroacción electrónica y por medio de instrumentos* (por ejemplo, consulta a través de ordenador), *escritos, plataformas* (las teorías expuestas y las creencias declaradas de forma escrita por los profesores guían a los autores en el proceso reflexivo) y *seguimiento y entrevista*; otros han presentado experiencias en las que se han utilizado otras estrategias, como *los mapas conceptuales, la modelación, el interrogatorio, la observación sistemática y la enseñanza simulada*.

## 2.6. ORIENTACIONES DIDACTICAS

1.<sup>a</sup> Killion y Todnem han añadido el concepto de **reflexión-para-la-acción** a los de *reflexión-en-la-acción* y *reflexión-sobre-la-acción* propuestos por Schön. Por otra parte, Vicki K. LaBoskey nos ha presentado un modelo que representa la posibilidad de transformar los *pensadores de sentido común* en *novicios alerta*, dotados de habilidades cognitivas y de actitudes, valores, creencias y emociones útiles.

De acuerdo con ello, ponga en marcha la reflexión-sobre-la-acción en el contexto de su propia actividad docente y analice lo que

en su práctica existe de pensador de sentido común y cuánto de novicio alerta. A partir de ahí, en un acto de reflexión-para-la-acción, idee qué actividades, qué medios, qué procedimientos y qué apoyos internos o externos le ayudarían a mejorar/adquirir las capacidades necesarias para:

- la adquisición de habilidades cognitivas,
- la adquisición de valores apropiados para esta nueva forma de entender la docencia,
- el cambio progresivo en sus creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje y de su propia labor como docente, y
- un cambio en sus actitudes que permita la promoción de la práctica reflexiva.

2.<sup>a</sup> Una de las estrategias más interesantes para promover la reflexión en los profesores es la investigación-acción, ya que es en sí misma un proceso reflexivo, un proceso que requiere de la reflexión y que demanda de los profesores la revisión de sus prácticas, que se cuestionen su propia enseñanza; y ello de una forma continuada hasta que sus primitivos planteamientos cambien para mejorar y hasta que las preguntas formuladas encuentren respuestas adecuadas.

Pues bien, desde aquí le proponemos que explicité por escrito algún problema que tenga o haya tenido en su práctica profesional. Reúnase con algunos colegas y ponga en marcha la espiral de investigación-acción de Edwards y Brunton. Compare las situaciones de los ciclos de dos espirales consecutivas de investigación-acción.

3.<sup>a</sup> Reúnase con un colega de su centro y, actuando uno como “iniciador” y el otro como “facilitador”, procuren detectar algún problema que se esté dando en su centro o en su aula de clase. Detallen cada uno de los elementos que lo conforman y las partes que lo constituyen; descríbanlos de forma minuciosa y expliquen las interrelaciones que se produzcan entre ellos.

A continuación apliquen el desarrollo de Pugach y Johnson, en la misma secuencia de pasos que proponen los autores, utilizando para ello una o varias sesiones de coaching. Formulen por escrito detalladamente los acontecimientos de cada una de las fases.

Este ejercicio puede ser repetido en sesiones de seminario, con la intervención de varios colegas (no más de seis), en sesiones de coaching colegial, refiriéndolo a problemáticas que sean características del centro o de un ámbito determinado de él. Puede ser algún problema que se detecte en un equipo docente, en un ciclo de enseñanza o en un departamento.

### CAPITULO 3

## LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LOS CICLOS EDUCATIVOS Y EN LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA

*María Jesús Gallego Arrufat*

*María José León Guerrero*

### INTRODUCCION

Siguiendo la conceptualización de *enseñanza reflexiva* esbozada al comienzo de esta obra, en el presente capítulo nos proponemos especificar y desarrollar dicha noción, tratando de concretarla según diferentes niveles, ciclos, grados, modalidades y áreas que dentro del contexto de la programación general de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria componen la nueva ordenación del sistema educativo.

Antes de ello, no podemos dejar de mencionar la importancia que la reflexión tiene como método, instrumento y práctica en el desarrollo curricular en su conjunto. Tal como se señala en el Real Decreto que establece el currículo de la Educación Primaria (B.O.E., 13-IX-91), los profesores contribuyen a determinar los propósitos educativos cuando a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente proceden a concretar y desarrollar el currículo. "Es preciso que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecúe a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural". Esta concreción implica necesariamente procesos de reflexión, análisis y evaluación por parte de los profesores en particular y de la comunidad educativa en general, por lo que la enseñanza, en el marco de estos proyectos, se convierte en un proceso reflexivo de carác-

ter autónomo y singular, adecuado a las circunstancias particulares y contextuales en las que se desarrolla. En este mismo sentido se expresa una profesora de Bachillerato, en un diálogo cooperativo mantenido con otra compañera del centro, también de esta etapa:

“Profesora 1. – En un momento determinado sí que te paras a reflexionar sobre por qué y cómo ha pasado esto y cómo lo puedes mejorar. O sea, que yo pienso que en el fondo todos tenemos mucha parte de investigadores y de crítica de nosotros mismos, aunque todo no sea de una forma imparcial y siempre tiramos para nuestro campo, y siempre buscamos nuestras justificaciones del porqué lo hemos hecho así, que a lo mejor no son las que tienen que ser, pero tú te justificas a ti misma cuando has tenido una reacción de un tipo u otro.

Profesora 2. – Sí, pero que te has parado a estudiarlos y a...

Profesora 1. – A analizar por qué lo has hecho”

No obstante, los objetivos de las diferentes etapas y de las distintas áreas así como los criterios de evaluación son los regulados por los reales decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas para todo el Estado. Posteriores decretos, competencia de las Administraciones Educativas, establecen las enseñanzas correspondientes a las diferentes etapas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria), en los que los contenidos recogen los incluidos en los de enseñanzas mínimas y los completan hasta definir la integridad del currículo en este aspecto. La metodología educativa, que no forma parte de las enseñanzas mínimas, pero sí del currículo, se define asimismo en dichos decretos de cada una de las etapas.

Además es preciso indicar que los procesos de experimentación de la Reforma que se han llevado a cabo en las distintas Comunidades Autónomas así como en el ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia han incluido momentos de reflexión y debate, de una importancia creemos que decisiva. Ello se refleja explícitamente, en el caso de la E.S.O. en Andalucía del siguiente modo:

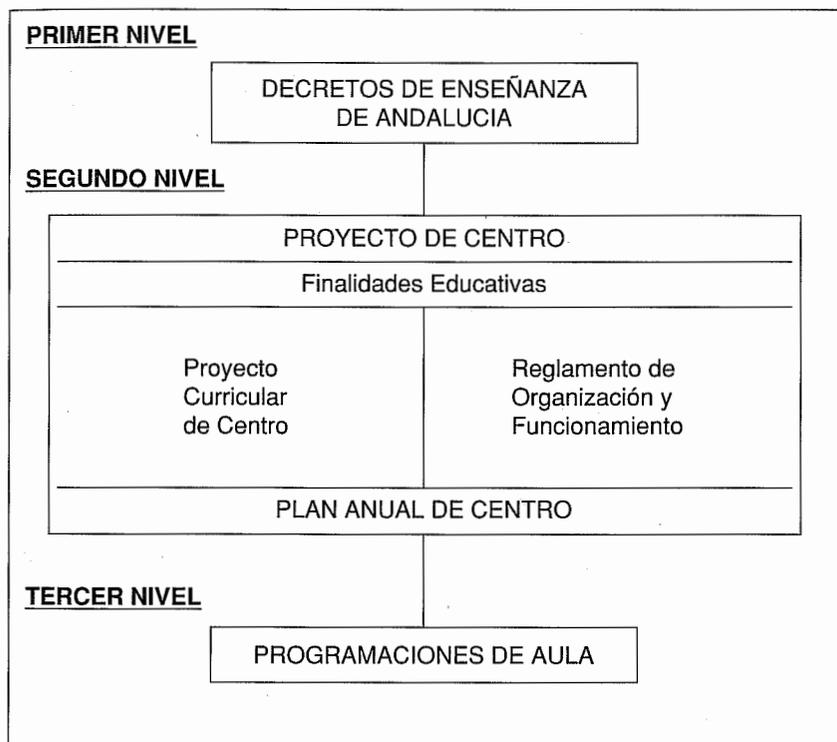
“La Comunidad Autónoma Andaluza ha llevado a cabo un proceso de experimentación en el que, gracias a la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa andaluza, se ha contribuido en buena medida a sentar las bases de un nuevo modo de entender el fenómeno educativo y la renovación de la escuela en nuestra comunidad. Tras ello se ha propiciado una amplia reflexión, así como que la sociedad andaluza participe en el debate con sus aportaciones, sugerencias y críticas. Esto ha permiti-

do el enriquecimiento de las propuestas iniciales que se formulaban y la mejor comprensión de la complejidad y necesidad de las transformaciones que deben llevarse a cabo" (B.O.J.A., 20-VI-92).

La propia noción de curriculum incluye, en sí misma, la necesidad de reflexión, en tanto que se entiende como *proyecto que define las intenciones educativas y su concreción en la práctica*, más que como un renovado plan de estudios. Del mismo modo, los diferentes niveles de adaptación del curriculum (proyecto de centro, proyectos curriculares de etapa y ciclo, programaciones y adaptaciones curriculares, etc.) no son más que elementos de una cadena de toma de decisiones fundamentada en análisis y reflexiones tanto de los equipos de profesores de los centros como de los propios docentes, de forma individual (ver Figura Nº 6).

FIGURA Nº 6

Niveles de Concreción Curricular (fuente: Junta de Andalucía (1992). Guía para la elaboración del proyecto curricular de centro. Educación infantil y educación primaria).



La Resolución sobre organización y funcionamiento de los Centros en nuestra Comunidad Autónoma para el curso 1993/94 expresaba asimismo de forma explícita que los centros habrían de dedicar sesiones específicas a la reflexión y análisis sobre el Proyecto de Centro y su elaboración, así como sobre las diferentes experiencias de innovación pedagógica que se vienen realizando, a través de la adecuada coordinación con los Centros de Profesores. También se hace referencia a las reuniones de carácter periódico y al menos mensuales de los equipos docentes (aparte de las preparatorias y las finales de curso), para tratar el desarrollo y cumplimiento de la programación, el análisis de los resultados y propuesta de medidas correctoras, junto a una valoración del uso de los medios y recursos didácticos (B.O.J.A., del 3-VIII-93). El balance crítico y la autovaloración continua en este sentido constituyen igualmente aspectos particulares de la enseñanza reflexiva en nuestro sistema educativo. Aunque todo ello no es sencillo y plantea problemas, como los expresados por dos profesoras:

“Profesora 1. – ¿Qué problemas te plantea la reflexión y la investigación?”

Profesora 2. – Pues como la enseñanza es reiterativa, todos los días lo mismo... si es que la falta de tiempo... si es que en el momento en que tienes un horario de clase completo... que ¡Hum! cuarenta y tantas niñas en cada clase, se te presentan infinidad de momentos y situaciones que tendrías que reflexionar sobre tu actitud, la actitud de las niñas, sobre las reacciones... y es imposible. Porque en un momento determinado tú puedes decir esto, y lo voy a analizar, o voy a ver cómo... pero se te presentan a lo largo de un horario ya saturado, y con un montón de actividades diferentes, un montón de cosas de las que tendrías que pararte a analizarlas o a reflexionarlas, y eso es totalmente imposible; y luego si además dan diferentes materias, si te implicas en un montón de actividades y de otra serie de cosas que tu trabajo requiere (...)

Profesora 1. – Y sobre todo controlar el trabajo más personalmente.

Profesora 2. – Sí, porque es que mi asignatura se presta mucho a que empiecen los trabajos y a la semana siguiente me los traen terminados, y yo no sé si los han terminado ellos, o no me los han terminado, eso es el fallo de mi asignatura”.

No cabe duda de que la reflexividad no se expresa por igual en las distintas etapas y materias. La enseñanza reflexiva, según la asignatura de que se trata (en el caso aludido, Enseñanzas Artísticas) tiene unas líneas específicas que nos parece conveniente examinar. Del mismo modo, según manifiesta una profesora de Ciclo Medio:

“Las líneas a seguir para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje orientan la metodología del profesor y la participación del alumno”.

Estimular la construcción de conocimiento por parte de los alumnos exige el desarrollo de procesos reflexivos, principio metodológico clave que explica y determina el proceso de aprendizaje de éstos. Para ello, las destrezas de pensamiento que el profesor pone en juego son esenciales. Para ilustrar esta cuestión, a continuación se selecciona un ejemplo de reflexión sobre la acción de una profesora que contesta a la pregunta de una observadora que ha estado en su clase anotando las vicisitudes que ocurrían en ésta, y que enlaza con una reflexión proactiva que hizo la profesora antes de comenzar el curso:

“Observadora: ¿Cree que su disposición y su necesidad de hacer esquemas para clarificar la distribución del conocimiento puede hacer que se “potencie la acción del alumno en sus clases” en esta dirección?

Profesora: No sé si la cuestión se refiere exactamente a esto, pero yo de hecho intento en clase darles a conocer mi esquema de razonamiento, pensar en voz alta e insistir en los pasos mentales que yo realizo, con la idea de que ellas aprendan esos esquemas y procesos de razonamiento. Por eso procuro –y no siempre me es fácil– no llevar muchos esquemas preconcebidos sino más bien realizarlos sobre la marcha con ellas, y en todo caso que lo parezca, aunque por mi parte sea una “representación”.

Basándonos en la legislación que en este sentido regula y ordena con carácter general etapas y áreas, ciclos y materias, exponemos a continuación algunas notas significativas que, a nuestro juicio, constituyen, determinan y marcan las líneas definitorias del contenido de la enseñanza reflexiva en el marco de la educación obligatoria y gratuita de nuestro sistema educativo. En la Tabla Nº 16, representamos las diferentes áreas en las que se organizan los contenidos de las distintas etapas educativas de la educación obligatoria.

### 3.1. LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA EDUCACION INFANTIL

La educación, entendida como desarrollo individual y social, conlleva la formación de la persona situándola ante la realidad y la sociedad de una forma crítica, activa y constructiva. Este proceso de construcción y reflexión se inicia desde los primeros años de esco-

TABLA Nº 16

Areas de las diferentes etapas educativas de la educación obligatoria.

Ed. Infantil	Identidad y autonomía personal
	Medio físico y social
	Comunicación y representación
Ed. Primaria	Conocimiento del Medio nat., social y cult.
	Ed. Artística
	Ed. Física
	Lengua Castellana y Literatura
	Lenguas Extranjeras
E.S.O.	Matemáticas
	Ciencias de la Naturaleza
	Ciencias Sociales, Geografía e Historia
	Educación Física
	Educación Plástica y Visual
	Lengua Castellana y Literatura
	Lenguas Extranjeras
	Matemáticas
	Música
Tecnología	

larización del niño, es por ello por lo que en el Real Decreto 1333/1990, de 6 de septiembre en sus artículos 4º y 5º se destaca que la Educación Infantil deberá contribuir a que los niños y niñas aprendan a “observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos” (Real Decreto, 1990: 11) y que los niños de la misma etapa, pero de primer ciclo, deberán aprender a “observar y explorar activamente su entorno inmediato y los elementos que lo configuran y, con la ayuda del adulto, ir elaborando su percepción de ese entorno, y atribuyéndole alguna significación” (Real Decreto, 1990: 12).

De igual modo, en el Decreto 107/1992, de 9 de Junio de la Junta de Andalucía de forma explícita en los objetivos “h” e “i” se señala la necesidad de que el niño en esta etapa observe, explore e intervenga sobre su entorno inmediato buscando la interpretación de los hechos y fenómenos que le sean más significativos (véase Tabla Nº 17).

La adquisición de estas capacidades de observación, reflexión e intervención serán conseguidas por el niño y la niña de esta edad mediante el aprendizaje significativo de los nuevos conocimientos y su confrontación con los que ya poseen a partir de tareas que deberá plantear el profesor en las que ellos encuentren sentido y que estén centradas en sus intereses y necesidades. En palabras de algunas profesoras de Educación Infantil, se trata de

“...buscar los intereses de los niños para luego ir acomodando las unidades didácticas” (013A: 26).

Se pretende, en última instancia, “facilitar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos, así como contribuir a que los niños de 0 a 6 años se apropien de los procedimientos de regulación de la propia actividad, esto es, que progresivamente «aprendan a aprender»” (Decreto, 1992: 16-17).

Las orientaciones metodológicas ofrecidas en los documentos que regulan la secuenciación de contenidos para esta etapa educativa descansan sobre la idea de una enseñanza reflexiva “donde los niños y niñas pueden desarrollar sus capacidades de manipular, explorar, observar, experimentar y construir la realidad” (Decreto, 1992). Serán el juego, la acción y la experimentación y el análisis de los distintos aspectos que conforman la vida cotidiana las herramientas básicas para hacer posible esa actuación autónoma y la construcción activa del conocimiento.

En este sentido es de gran importancia la labor del profesor de infantil cuya función básica será la de organizar las condiciones necesarias para que se produzca la actividad autónoma del niño. Entre las condiciones externas que favorecen el crecimiento y desarrollo del niño destacamos el espacio, el cual, es entendido como “el escenario de acción-interacción” (Decreto, 1992: 31) del niño con los objetos. En este sentido el educador deberá tener en cuenta aquella organización espacial que fomente el contacto directo con los objetos y personas que rodean al niño para crear en él una idea ordenada del mundo que le rodea. Los rincones experienciales, así como el resto de los espacios del aula deben ser aprovechados.

TABLA Nº 17

Comparación de objetivos por áreas en los dos ciclos de la Educación Infantil.

	CONTENIDOS	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
IDENTIDAD Y AUTONOMIA PERSONAL		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitar que el niño pase del movimiento exploratorio al movimiento orientado hacia un fin</li> <li>• Adquirir confianza en las propias posibilidades y desarrollar una actitud progresivamente autónoma que implique ir ajustando sus peticiones de ayuda en relación con las dificultades reales que se encuentra</li> <li>• Adaptar su tono y postura a las características de los objetos y de los otros</li> <li>• Potenciar situaciones y juegos sencillos que den lugar a nuevos descubrimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a los niños en el conocimiento de sus posibilidades en el manejo del cuerpo, su destreza con los objetos de tal forma que descubran su capacidad de hacer y de poder hacer</li> </ul>
	Conocimiento e imagen de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaces de ir manifestando sus sentimientos, emociones, preferencias e intereses</li> </ul>	
MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	Acercamiento a la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través del juego y el movimiento el alumno aprenderá a explorar, sentir y percibir</li> <li>• Se potenciará la acción del propio cuerpo sobre el entorno como punto de partida del proceso de construcción del conocimiento</li> <li>• Se potenciará la observación orientada para conocer los elementos del entorno natural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar su capacidad de indagación de los hechos y las cosas relacionando sucesos y situaciones</li> <li>• Potenciar la capacidad de interrogarse y de discriminación</li> <li>• Fomento del espíritu crítico</li> <li>• Aprendizaje de observación, contrastación, etc.</li> <li>• Alentar a los niños a establecer conjeturas e hipótesis sencillas y a que indaguen y comprueben estas hipótesis</li> </ul>

	CONTENIDOS	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaces de percibir las relaciones entre los elementos y el cambio que se produce entre los mismos</li> </ul>
	Acercamiento a la cultura		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercamiento crítico a los medios de comunicación</li> </ul>
	Los objetos y la actividad sobre ellos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de los objetos de una forma guiada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaces de anticipar y planificar su propia acción en función de un objeto deseado y de prever los posibles resultados</li> <li>• Explorar nuevos usos de los objetos y percibir que se producen cambios, reacciones y transformaciones observando y constataando los resultados</li> <li>• Exploración de los atributos sensoriales de los objetos: color, tamaño, textura, etc.</li> <li>• Descubrimiento de relaciones de semejanza y diferencia</li> <li>• Agrupar, ordenar y secuenciar según criterios</li> <li>• Verbalizar la acción de tal forma que llegue a conectar proceso y producto</li> </ul>
COMUNICACION Y REPRESENTACION	Expresión Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tantear, razonar y verbalizar su razonamiento</li> </ul>	
	Uso y conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se animará al niño a expresarse, a producir mensajes referidos a necesidades, emociones y deseos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización del relato como forma de evocar acontecimientos</li> <li>• Valorar el lenguaje como instrumento de comunicación de intereses</li> </ul>

dos “consiguiendo, así, que cada niño/a pueda seguir su ritmo personal de trabajo”.

El vehículo para promover el desarrollo personal del alumno lo constituye los contenidos de enseñanza, los cuales, según el Real Decreto 1333/1990, de 6 de Septiembre y el Decreto 107/1992, de 9 de Junio, son agrupados en esta etapa educativa en tres grandes ámbitos:

1. – Identidad y autonomía personal.
2. – Medio físico y social.
3. – Comunicación y representación.

Su organización en tres apartados diferentes es un indicativo para la programación del profesor de infantil ya que en la misma deben quedar reflejados pero, nunca, entendidos como apartados estancos.

En cuanto a su carácter, no es otro que el señalado por Zabalza (1987) cuando destaca el sentido vital y experiencial de los contenidos de esta etapa frente al sentido informativo-cultural que adquieren en otros niveles educativos. Por tanto, pensamos que la definición que realiza este autor sobre contenidos (“un conjunto de actividades o técnicas que permiten a cada niño poner en juego y desarrollar sus diversos recursos personales, y a sí mismo como un todo”, Zabalza, 1987: 166) está en la misma línea que la señalada en los documentos legislativos que regulan el curriculum de la Educación Infantil.

Dentro de los contenidos establecidos como propios de esta etapa educativa son los de procedimiento y actitudinales en los que se refleja de forma más clara la idea de una enseñanza reflexiva. Los primeros se refieren a “capacidades consistentes en modos y variedad de un «saber hacer» teórico o práctico”, mientras que, “las actitudes tienen que ver con normas, pautas sociales y valores de carácter moral o de otra naturaleza (M.E.C. 1990: 3).

Como ya hemos dicho, en estos primeros años de formación se inicia el camino de construcción del conocimiento en el niño. Durante este proceso es necesario ayudarle a dar el paso de la “abstracción simple” a la “abstracción reflexiva” (Orden, 1993: 42). Este cambio se va produciendo a lo largo de toda la etapa, pero el ciclo en el que se encuentra el niño, determinará la profundización o no en determinados aspectos de este proceso por parte del profesor de infantil, esta idea queda recogida en la Tabla Nº 17, donde que-

dan reflejados los objetivos (extraídos de la Orden de 1993) a alcanzar por el niño en los distintos ciclos que componen esta etapa educativa en aquellos ámbitos de conocimiento que consideramos que tiene lugar una mayor actividad reflexiva por parte del alumno.

De forma general, en el primer ciclo el niño necesitará llevar a cabo ensayos reales con los objetos para resolver los problemas pero, poco a poco, dejará de actuar y podrá ensayar a nivel de representación mental aventurando los resultados de su posible acción. El profesor debe hacer que el alumno de este ciclo verbalice su acción para que interiorice y haga consciente el proceso.

Será en la segunda etapa de infantil donde se produzca un paso mayor en el proceso de abstracción reflexiva de tal forma que

“se puede alentar a los niños a que establezcan conjeturas e hipótesis sencillas sobre características de algún elemento del entorno natural, que indaguen y comprueben sus hipótesis y que sean capaces de relacionar y expresar lo aprendido” (Orden, 1993: 52).

En cuanto a los medios de expresión, este período educativo es de vital importancia porque el profesor debe enseñar a los niños a hablar de forma correcta, además, de hacerles ver que mediante el lenguaje se pueden revelar el pensamiento y los sentimientos.

Por otro lado, dentro de esta etapa el juego simbólico se constituye en

“un poderoso medio de expresión de los propios intereses y de la forma personal que tiene cada niño y niña de ver el mundo” (Orden, 1993: 45).

A continuación, iremos resaltando aquellos aspectos que, dentro de estos ámbitos, permiten y favorecen una actividad reflexiva a partir del conocimiento por parte del alumno de la realidad que le rodea, partiendo de la premisa de que es

“fundamental que el profesor sea el primero en despertar su espíritu investigador si queremos que nuestros alumnos lo adquieran” (098: 13).

Por lo que respecta al área de “*IDENTIDAD Y AUTONOMIA PERSONAL*” podemos afirmar, sin lugar a dudas, que el conocimiento e imagen de sí mismo constituye uno de los principales ámbitos de conocimiento de los primeros años del niño y que su correcta ad-

quisición redundará en un futuro en la formación de una adecuada personalidad. Es por ello, por lo que el profesor de escuela infantil

“debe contribuir a que los niños y niñas consideren su identidad personal facilitándoles la realización de experiencias de exploración e intervención en el medio que redundan en un conocimiento más preciso y ajustado de sí mismo” (Decreto, 1992: 21).

Si entendemos el proceso de reflexión como la estructuración de la percepción de una situación, acción o aprendizaje (De Jong y Korthagen), dentro del ámbito de identidad y autonomía personal se propone en el Real Decreto 1333/1990 que la etapa de educación infantil capacite al niño para

“tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana” (Real Decreto, 1990: 19).

La actividad debe surgir siempre de la propia necesidad del niño consiguiéndose, así, su motivación e interés a la vez que su auto-realización personal. Estas acciones se inician con el propio cuerpo para pasar, posteriormente, a las acciones con los objetos. A este respecto, el profesor de educación infantil debe tener en cuenta que desde los bloques de conocimiento “el cuerpo y la propia imagen” así como “el juego y movimiento” se está iniciando en la capacidad de reflexión del niño ya que con estos contenidos se pretende, entre otras cosas, que el niño acepte y valore positivamente su propia identidad con sus posibilidades y limitaciones.

El siguiente párrafo, extraído de las notas de campo tomadas en la clase de una profesora de Educación Infantil, nos muestra la implicación de los niños en tareas domésticas y cómo, por medio de la interrogación, la profesora fomenta la verbalización del niño de los pasos que se deben dar para ejecutar la tarea:

“Hacen la prueba con un muñeco. Cogen una bañera llena de agua templada, meten al muñeco, humedecen la esponja, le echan un poco de jabón, le dan por todo el cuerpo, a continuación lo aclaran. Lo sacan de la bañera y lo secan. Les dice a las niñas: vamos a vestirlo, para ello, les hace las siguientes preguntas: ¿qué es lo primero que os ponéis?, las niñas le responden. Les vuelve a preguntar: ¿y después?, así hasta que visten al muñeco. Una vez hecho esto les dice: venga, vamos a repetirlo, pero esta vez sobre nosotros mismos” (O.1: 1).

Por otro lado, los juegos donde se trabajan actividades naturales (caminar, trepar, saltar...) son una de las actividades más motivadoras para el niño de esta etapa al mismo tiempo que le permiten explorar sus capacidades de hacer.

Como ya hemos hecho alusión, la planificación de la acción forma parte del proceso de reflexión. Esta acción, que en un principio va dirigida a uno mismo o hacia los objetos debe ir dando paso a la acción planificada para la ejecución de tareas. Estaríamos, por tanto, en un nivel superior dentro del proceso de reflexión donde el niño ya no actúa sobre lo concreto sino que es capaz de planificar sus acción sobre representaciones mentales. Este ascenso en el proceso de reflexión se produce en el segundo ciclo de la educación infantil según se recoge en el Real Decreto 1333/1990 cuando dice que en esta etapa el niño debe aprender a planificar la secuencia de la acción para resolver tareas sencillas de la vida cotidiana y doméstica. En este sentido, la utilización de actividades tales como la de "cuadro de responsabilidades" puede cumplir en esta etapa un doble objetivo: potenciar la autonomía del alumno y la de iniciar al alumno en responsabilizarse de una tarea determinada y a seguir un trabajo continuado, tal como lo muestra el siguiente ejemplo extraído de las notas de campo:

"Hay dos niñas encargadas de las carpetas. Las cogen y las van poniendo en el suelo, a continuación, cada niña coge la suya y las que sobran se las dan a la profesora" (O1: 1).

El área de conocimiento donde se pueden producir un mayor número de experiencias de actuación, reflexión y experimentación por parte del niño lo constituye la del "*MEDIO FISICO Y SOCIAL*", ya que el medio es la fuente o vía de formación principal para el niño de esta edad. Esta área hace referencia a "la ampliación progresiva de la experiencia infantil y a la construcción de un conocimiento sobre el medio físico y social cada vez más complejo" (Real Decreto, 1990: 25). Por tanto, el profesor de educación infantil debe ofrecer contextos de experiencia ricos y diversos que estimulen al niño su curiosidad y satisfaga su necesidad de actuar y experimentar:

"serán utilizados todos aquellos que estén a mano y en posible disposición todo lo que rodea a los niños, el medio en que viven y todos aquellos materiales útiles para desarrollar las actividades oportunas, como son, por ejemplo: de contacto, de relación, de psicomotricidad, creatividad, maduración, etc." (O14: 14).

Se trataría, en última instancia, de permitir que el niño interactúe con su entorno de una forma activa y reflexiva interviniendo en él de forma constructiva. En este sentido, el profesor juega un papel básico ya que el deberá crear actividades que estimulen la acción y exploración de los objetos, juguetes y materiales del aula poniendo "en juego procedimientos de observación, exploración, recogida de datos y de formulación de metas" (Real Decreto, 1990: 26).

Dentro de este ámbito de conocimiento será el "acercamiento a la naturaleza" y el de "los objetos y la actividad con ellos" los aspectos que, pensamos, van a permitir al niño introducirse de una forma más directa en procesos de reflexión ya que los elementos que componen la naturaleza (seres vivos, objetos inertes, ciclos vitales, procesos atmosféricos...) son los instrumentos más ricos y variados con los que el niño puede experimentar y reflexionar. La vida animal, vegetal y mineral, así como las fuerzas naturales son, por tanto, contenidos fundamentales a los que debe recurrir el profesor de Educación Infantil. Es muy conveniente contar dentro del aula o de la escuela con algún animal doméstico, o programar actividades de visita al zoo. También, podemos contar en el jardín con una tierra de cultivo o, en su defecto, con tiestos en los que los niños sembrarán y observarán los cambios que se producen en las plantas. De igual modo, es conveniente la existencia de alguna colección de minerales y piedras que permita al niño distinguir formas, texturas, colores, dureza, etc. Y, por último, pensamos que el profesor de infantil debe insistir en la observación de los fenómenos atmosféricos: viento, lluvia, nieve... intentando que el niño busque las causas de los mismos, aunque sea de una forma sencilla.

Como hemos visto, los objetos y su manipulación permiten al alumno desarrollar procedimientos de observación, exploración, uso y construcción de los mismos. Se trata, por tanto, de que en el aula y en el centro de educación Infantil exista un gran número y variedad de objetos que provoquen la manipulación por parte del niño. No obstante, el uso indiscriminado de los mismos, no implica un aprendizaje reflexivo sino que el profesor, mediante su actividad debe ofrecer la posibilidad de que los alumnos aprendan las posibilidades tanto convencionales como funcionales y dinámicas de los objetos,

"el niño disfruta más si los confeccionan entre él y la profesora ya que el niño se siente participe de los mismos, utilizar, sobre todo, material de deshecho hace que el niño se acostumbre a aprovechar todo lo que sea utilizable, por ejemplo: periódicos, papel higiénico, cartones, palos, etc." (190: 18).

De igual modo, hay que ayudarles “a través de la reflexión de su propia acción, a que lleguen a ser capaces de planificar ésta en función del logro de un objetivo deseado y de prever los posibles resultados, de buscar información que necesitan, de colaborar en la resolución de problemas y de valorar la pertinencia de las soluciones encontradas” (Decreto, 1992: 26).

En el primer ciclo de la educación infantil se trata de conseguir que el niño sienta, manipule y perciba los objetos a través del juego y el movimiento.

“Se le pueden, también, plantear pequeños problemas de solución fácil para que así se despierten sus sentidos y su experiencia. Aunque no encuentre la solución será un paso más en su aprendizaje para cursos posteriores” (O52: 15).

Por tanto, estas capacidades serán la base para iniciarse en un futuro en proceso de reflexión más profundo llegando a formular preguntas, comprobar hipótesis y valorar sus resultados.

En este ciclo, por tanto, el profesor de educación infantil debe promover actividades que pongan al alumno en contacto directo con un gran número de elementos de su entorno, tanto exterior como interior al aula: agua, tierra, sol, animales, etc. La manipulación de todos estos elementos despertará en el niño su interés por la realidad creándose en él capacidades de observación y de exploración que más tarde serán imprescindibles para resolver problemas más complejos con los que se encontrará en el segundo ciclo de infantil. Los dos ejemplos que mostramos a continuación, extraídos de las notas de campo, nos muestran como los objetos se constituyen en instrumentos que motivan a los niños para trabajar, manipular y crear:

“La profesora me dijo que estaban en el tema de los alimentos y limpieza, y las niñas traían fotos u objetos que tiene relación con una de las dos cosas. Las fotos las ponía la profesora en los paneles dedicados a cada tema y los objetos del cuarto de baño los ponían las niñas en las mesas que, junto al espejo, se habían colocado a modo de cuarto de baño” (O2: 3).

“...como estaban en el tema de alimentos, cada niña llevó una fruta, hicieron la macedonia y se la comieron en el patio” (O2: 6).

Durante este segundo ciclo de esta etapa el niño irá adquiriendo las capacidades necesarias para

“establecer conjeturas e hipótesis sencillas sobre características de algún elemento del entorno natural, que indaguen y comprueben sus hipótesis y que sean capaces de relacionar y expresar lo aprendido” (Orden, 1993: 52).

Dichas capacidades hacen referencia a la observación, experimentación, establecimiento de conjeturas, etc. y reflexión sobre su propia acción de tal forma que sean capaces de planificarla en función de un objetivo y de prever sus posibles resultados.

Por lo que respecta al ámbito de *COMUNICACION Y REPRESENTACION* se convierte en la vía de expresión de distintos lenguajes: corporal, plástico, musical, verbal y matemático.

El conocimiento de esta área por parte del niño le va a permitir mejorar sus relaciones con el medio ya que “las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.” (Real Decreto, 1990: 35). Una de las actividades principales para el desarrollo de este ámbito de conocimiento es la “asamblea” ya que en ella se permite y fomenta la verbalización de las percepciones que posee el niño en relación al medio que le rodea así como iniciarlo en las reglas de la conversación y la retórica.

En esta etapa educativa la discusión y la reflexión son los medios básicos que favorecen la abstracción y sistematización de las distintas formas de expresión. Por medio de las interrogaciones el profesor irá animando al niño a sentir el lenguaje como un medio de expresión de sus pensamientos, necesidades y emociones. La siguiente cita, extraída de las notas de campo, nos muestra un ejemplo de un diálogo entre profesor y alumnas:

“Profesora. – A ver, ¿qué hay en vuestra calle? Espera la respuesta de las niñas.

¡Droguería!, responde una.

¿Qué venden en ella?... Pregunta de nuevo a todas.

Una guardería, responde alguna otra.

Ellas les dice una peluquería, y aprovecha esta palabra para recordarles lo de la higiene, que deben llevar limpias las uñas...

Una pizzería... ¿Eso qué es, Paloma?

Una librería... ¿Qué venden en ellas?

Se está produciendo un intercambio de preguntas y de respuestas, tanto en grupo como individuales, en donde ella mantiene la dinámica" (O7: 9).

Dentro de esta etapa, tareas tales como ordenar y crear historietas, interpretar cuentos, dramatizaciones, guiñol, etc., son actividades muy motivadoras y que permiten al niño pensar en problemas y en sus posibles soluciones.

Las manifestaciones plásticas, al igual que otras formas de expresión, deben ser vistas de forma activa por el niño para poder sentir y captar su significado por ello el profesor debe favorecer la "abstracción progresiva a las producciones plásticas a través de la discusión y la reflexión acerca de ellas" (Decreto, 1992: 28).

"Una vez oída (la música), la profesora pregunta qué es lo que se han imaginado. Las niñas levantan la mano y van contestando. Unas dicen que un perro, un gato, una mujer fregando, una mujer paseando, una bailarina..., pero hay respuestas que destacan a las que la profesora contesta con un "muy bien". Son: una hoja cayendo y una flor. A la vez que representan lo que han imaginado, oyen la música. Después, se pregunta cómo es la música, alegre o triste, rápida o lenta, rápida o rapidísima, se canta o no...." (O3: 6).

En cuanto a la representación matemática en el primer ciclo de infantil el niño irá adquiriendo la capacidad de ordenar objetos por sus atributos, cuantificaciones, nociones espaciales, etc. que le van a permitir en el segundo ciclo iniciarse en el razonamiento del entorno que le rodea.

Quisiéramos terminar este apartado destacando las reflexiones hechas por una de las profesoras de Educación Infantil en relación a la continuidad que debe tener, a lo largo de los cursos en los que el niño va a estar escolarizado, el fomento de la reflexión:

"Algo fundamental es que todo el centro siga una línea vertical en este sentido. De nada servirá que se despierte en el niño y luego, en ciclos superiores, no se desarrolle" (O77: 13).

### 3.2. LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA EDUCACION PRIMARIA

La Educación Primaria, que comprende desde los seis a los doce años de edad, tiene como finalidades básicas proporcionar a todos los niños y niñas una educación común que haga posible la adqui-

sición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio. Se organiza en tres ciclos de dos años cada uno.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 14 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, los tres ciclos de la Educación Primaria se organizan en las áreas que a continuación se relacionan:

1. – Conocimiento del Medio natural, social y cultural.
2. – Ed. Artística.
3. – Ed. Física.
4. – Lengua Castellana y Literatura.
5. – Lenguas Extranjeras.
6. – Matemáticas.

Con ellas se pretende que la educación primaria contribuya, fundamentalmente, al desarrollo de las capacidades de comunicación, pensamiento lógico y conocimiento del entorno social y natural de los alumnos, capacidades que se corresponden con los procesos evolutivos que son propios de los niños de estas edades.

De forma global, cabe decir que tanto los *principios metodológicos* válidos para todas las áreas de esta etapa de Educación Primaria como los *contenidos de procedimientos*, relativos a variedades del “saber hacer” (ya sea de orden científico, tecnológico o estético) descansan sobre la idea de la *enseñanza reflexiva*. Así se deduce por ejemplo de la mayor parte de contenidos procedimentales pertenecientes a “*El medio físico*”, dentro del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, en los que se une el conocimiento y el análisis del medio ambiente con la finalidad de promover una actitud reflexiva y de respeto hacia el mismo, utilizando todos los sentidos e integrando las informaciones recibidas, reflexionando sobre su importancia, así como sobre las repercusiones de determinadas prácticas, usos y actividades humanas que degradan el medio físico. Algunos de los criterios de evaluación correspondientes implican una valoración reflexiva, bien al señalar ventajas e inconvenientes derivados del uso que se hace de los recursos naturales (aire, suelo, agua), bien al abordar problemas sencillos referidos al entorno inmediato recogiendo información del mismo, sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

Por otra parte, también los principios metodológicos que se señalan en el Real Decreto que establece el currículo de la Educación

Primaria se inspiran en la necesidad de análisis, reflexión y examen de problemas, situaciones y acontecimientos por parte de los alumnos. Es más, se indica expresamente que “la actividad constructiva del alumno es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares” y que “es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje”. No cabe duda de que en esta línea es necesaria una actividad reflexiva, de acuerdo con la definición de De Jong y Korthagen: “*Una persona está reflexionando cuando está dedicada a estructurar su percepción de una situación, sus acciones o aprendizaje o cuando se ocupa de alterar o ajustar estas estructuras*” (Wubbels y Korthagen, 1990: 32). Las estructuras mentales son personales y dinámicas. Por eso cuando uno reflexiona no acepta estas estructuras como estáticas y dadas sino que por el contrario uno constantemente se esfuerza por expandirlas, refinarlas y alterarlas. La reconstrucción y, por consiguiente, la consolidación del aprendizaje incluso trasciende finalmente el contexto en que se produjo para conectar con las propias experiencias y la vida real de los alumnos. Este es el concepto de “aprendizaje funcional”, que se plantea de forma expresa en el decreto de currículo mencionado. “El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando que puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno los necesite”. Pero es más. La funcionalidad del aprendizaje incluye también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, o lo que es lo mismo, el “aprender a aprender”. Se comienza por la experiencia global del alumno como punto de partida y como referente constante del proceso de enseñanza, introduciendo de forma progresiva una aproximación más segmentada y también más metódica.

Como vemos, es patente que la actividad reflexiva forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje durante el mismo, promoviendo y facilitando la construcción de conocimiento por parte de los alumnos y alumnas. Pero también es punto de referencia durante su diseño y preparación, así como a la hora de evaluar la información obtenida tras la actuación pedagógica. Al formar todo ello parte del propio proceso de aprendizaje, el tratamiento de la evaluación descansa asimismo en el principio de la reflexividad, y ello tanto por lo que respecta al profesorado (con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al

respecto) como al propio alumnado (al hacerle tomar conciencia de sus posibilidades y de las dificultades por superar).

Seguidamente, revisamos las diferentes áreas de la Educación Primaria para presentar las principales líneas definitorias del contenido de la enseñanza reflexiva en el marco de esta etapa de la educación obligatoria.

El área de *Conocimiento del Medio natural, social y cultural* es muy representativa del contenido básico de la Educación Primaria, al reflejar la progresión de lo subjetivo, experiencialmente vivido, a lo objetivo, socialmente compartido. Su finalidad es ayudar a los alumnos a construir un conocimiento que proporciona capacidades cada vez más poderosas para experimentar el medio, para comprenderlo, para explicarlo mejor, y para actuar en él y sobre él de modo consciente y creativo. Algunas de las aportaciones que este área hace a los objetivos de la etapa incluyen no sólo el desarrollo de la autonomía personal, sino también de las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de soluciones a los problemas que plantea la propia experiencia cotidiana, tratando de proporcionar una aproximación científica al análisis del medio. Uno de sus objetivos generales es precisamente “identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas”. Un ejemplo de ello es la reflexión sobre problemas ambientales anteriormente aludida.

No obstante, en realidad es difícil el trabajo en este área, tal como plantea una profesora de Ciencias Naturales, en una reflexión escrita en la que se interroga al comienzo de curso sobre su problemática contextual al mismo tiempo que plantea una serie de propósitos:

- ¿Cómo voy a trabajar con un grupo de 47 alumnas?
- Tenemos previsto aplicar este curso unas unidades didácticas. ¿Seremos capaces de orientar bien el trabajo de las alumnas?
- Creo tener muy asumido el papel de hacer “lecciones magistrales”.
- Hay muchos contenidos. Es necesario realizar una selección de los mismos.
- Quitar el miedo a las evaluaciones; que éstas se vean como una actividad más.
- Hacer más uso de los recursos: actividades de laboratorio, por ejemplo, salidas...

- Buscar efectividad en las reuniones de departamento, impedir que sean un trámite más a realizar.
- Crear un buen ambiente en la clase.
- Estimular la participación de las alumnas en la elaboración de temas”.

Otra profesora de Sociales expresa como sigue a continuación los aspectos positivos y negativos de los modelos activos:

“Aspectos positivos:

- Se consigue un alto porcentaje de motivación por la investigación.
- El alumno es el centro de la enseñanza-aprendizaje.
- Manejo de una gran amplitud de recursos.
- Autonomía.
- Los objetivos se alcanzan más fácilmente cuando se han trabajado de este modo.
- Motiva al profesor al reciclaje continuo.
- El aula pierde el sentido hermético.
- Se valora el trabajo aportado individualmente de cada alumno.
- Se llega a una mayor autoestima.
- Colaboración de las familias.

Aspectos negativos:

- Cambio de mentalidad tanto en el alumno como en el profesor.
- Si todo el centro no trabaja en esa línea, se molesta.
- Falta de espacio.
- Al trabajar en equipo, es necesario disponer de tiempo suficiente para elaborar las guías de trabajo.
- Excesivo número de alumnos.
- ¿Conocen los profesores las técnicas de motivación? A veces nos falta conocimiento de las técnicas, actuamos intuitivamente.
- ¿Cómo se conjuga el tiempo necesario marcado por el profesor con el tiempo real que necesita el alumno? Es necesario marcar el tiempo medio mínimo. Preparar actividades de ampliación”.

En cuanto al área de *Educación Artística*, en la que están comprendidas diversas formas de expresión y representación (plástica, musical y dramática), cabe señalar que es importante que en la Educación Primaria comience el análisis y reflexión acerca de la producción artística. Esto puede hacerse experimentando con los

diferentes elementos presentes en la producción musical, plástica o dramática, y manipulándolos para explorar y encontrar relaciones nuevas entre ellos (por ejemplo, al reflexionar sobre los contenidos formales y significativos de un cuadro). Las obras artísticas logradas, por otro lado, sirven de referente ejemplar para ese análisis y reflexión. Como ejemplo, podemos señalar la actividad reflexiva que conlleva el complejo proceso de la percepción visual-plástica de la imagen: “implica identificar elementos a los que cabe atribuir algún significado, establecer relaciones entre lo que se contempla y las experiencias o conocimientos previos y utilizar estrategias de análisis que faciliten la comprensión”.

Por su parte, en *Educación Física* la comprensión de la conducta motriz no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo. Igualmente son básicos en ella procesos de enseñanza y aprendizaje reflexivos si se pretende que los alumnos, tal como indica uno de sus objetivos generales, lleguen a “resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades”.

Especial importancia tiene el área de *Lengua Castellana y Literatura*, en tanto que el lenguaje está estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. La explicación que ofrece el decreto de currículo señala que “mediante operaciones cognitivas, que en gran medida constituyen el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas, organizamos la información de que disponemos, elaboramos planes, emprendemos procesos de decisión: en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad”. Es por eso que el lenguaje cumple una función de representación y autorregulación del pensamiento y de la acción. Sirve para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, así como para el dominio de otras habilidades y capacidades no estrictamente lingüísticas. Se pretende en este área que la iniciación a una reflexión sistemática sobre las producciones lingüísticas contribuya al desarrollo de las destrezas discursivas.

Dada la función comunicativa de la lengua, son procesos básicos los de *comprensión* y *expresión*, ambos sujetos a la actividad reflexiva de los alumnos: educar en la comprensión del lenguaje para favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes, al mismo tiempo que practicar la expresión para contribuir a generar ideas, a centrar

la atención sobre un tema, a organizar la estructura del mismo, a darle forma de acuerdo con criterios de adecuación, coherencia y corrección, etc.

Mención especial cabe hacer del aprendizaje de la lectura y escritura, que se entienden como habilidades complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de códigos. Todos los textos son portadores de significación. Por ello, en la Educación Primaria, junto con el desarrollo de las destrezas básicas de hablar y escuchar, leer y escribir, es necesario comenzar una reflexión sistemática sobre la lengua con el fin de mejorar y enriquecer la propia competencia comunicativa. Se especifica además en el decreto de currículo que el alumnado de Primaria se ha de educar en una conciencia reflexiva acerca de la lengua: “se ha de habituar a observar reflexivamente la lengua que utiliza, así como a iniciarse en la construcción de unos conceptos básicos sobre su funcionamiento y en el aprendizaje de una terminología elemental que le permita discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas”. Ello se plasma, por ejemplo, en el “*Análisis y reflexión sobre la propia lengua*”, al tratar de la reflexión gramatical sobre las estructuras básicas de la lengua (texto, oración y palabra) y de su funcionamiento como categorías dentro del discurso. Múltiples ejemplos de objetivos en la misma línea (y sus correspondientes criterios de evaluación) se orientan hacia: comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje; reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones; reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes; etc. Una profesora de Lengua reflexiona de este modo sobre los modelos didácticos:

- Se necesita tiempo y mentalización por parte del profesor para desterrar el método tradicional.
- Considero positiva la iniciativa del alumno: trabajar por propia iniciativa, investigar por el deseo de conocer.
- También valoro positivamente el aprendizaje por descubrimiento”.

Por lo que respecta a las *Lenguas Extranjeras*, el proceso de construcción es común a la adquisición de todas las lenguas. Puede caracterizarse como de construcción creativa “en el que el alumno, apoyán-

dose en un conjunto de estrategias naturales, a partir de todo el caudal lingüístico recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema. Este proceso le permite organizar la lengua de manera comprensible y significativa con el fin de producir mensajes en las diversas situaciones comunicativas. La reacción del entorno y las posibilidades de contraste que éste le ofrece le permiten ir modificando, enriqueciendo y afinando las hipótesis iniciales". Una profesora de Inglés al comienzo del curso escolar reflexiona por escrito sobre sus propósitos, declarando:

- Propuesto un nuevo libro de texto (nuevo método), procurar una metodología más activa y participativa por parte de las alumnas.
- Aumentar el uso del lenguaje oral en el aula.
- Insistir en aspectos culturales y de civilización de forma cooperativa: España / Reino Unido.
- Intercalar tanto como sea posible y para todas las clases las cuatro "skills": "reading, writing, listening and speaking".

Finalmente, el área de *Matemáticas* aporta, según el currículo, dos aspectos complementarios que creemos esenciales: el *funcional* y el *formativo*. Por este último, las Matemáticas han estado muy a menudo determinadas y ligadas a objetivos de desarrollo intelectual general, por su contribución al desarrollo de capacidades cognitivas abstractas y formales, de razonamiento, abstracción, deducción, reflexión y análisis. El aspecto funcional, que pensamos que es el más importante para promover, en última instancia, una enseñanza y aprendizaje reflexivos en esta etapa, se refiere a su valor como conjunto de procedimientos para resolver problemas en muy diferentes campos, para poner de relieve aspectos y relaciones de la realidad no directamente observables y para permitir anticipar y predecir hechos, situaciones o resultados antes de que se produzcan o se observan empíricamente.

Dado que la orientación de la enseñanza y del aprendizaje en esta etapa se sitúa a lo largo de un continuo que va de lo estrictamente manipulativo, práctico y concreto hasta lo esencialmente simbólico, abstracto y formal, la importancia de la actividad reflexiva de los alumnos en Matemáticas es, si cabe, más evidente que en otras áreas. Baste indicar, por ejemplo, el objetivo de "identificar en la vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos y sistemas de numeración, utilizando las propiedades y características de éstos para lograr una mejor comprensión y resolución de dichos problemas". En un diálogo co-

operativo mantenido por dos profesoras de Ciclo Medio sobre la utilización de materiales en este área, la importancia de que exista una continuidad en el tiempo, ligada al desarrollo intelectual general, se expresa en los siguientes términos:

“Profesora 1. – Sin embargo creo que ahora mismo lo más que puedo decir es que al principio de cada unidad pienso que sí tendríamos que plantearnos cuáles son los mejores, los posibles y los mejores que podríamos utilizar dependiendo pues de eso ¿no?

Profesora 2. – Del temario.

Profesora 1. – Sobre todo de los objetivos que nos proponemos. Y en función también de la capacidad que tienen nuestras alumnas. Y aquí, pues surgiría otra vez el tema de la continuidad ¿no? Si las niñas están acostumbradas desde el Ciclo Inicial o incluso desde Preescolar a utilizar medios que no sean los tradicionales, bueno, pues que hubiera una cierta continuidad a lo largo de los ciclos. Que se supusiera, no que sea una sorpresa para el niño y que de pronto pues que no sabe cómo...”

Para concluir la revisión de la Educación Primaria, en general podemos señalar que la organización escolar también debe tender a promover la reflexión de los alumnos. Como norma general, la legislación indica que las clases han de configurarse de acuerdo con la normal heterogeneidad del alumnado, respondiendo a ella con los sistemas de individualización adecuados y realizando una enseñanza activa que exija la reflexión y la crítica y motive al alumnado hacia el interés por el conocimiento.

Igualmente se matiza que las tareas para realizar fuera del horario escolar (para edades comprendidas entre los diez y los catorce años) estarán concebidas para que el alumno utilice y reflexione fuera de la escuela sobre lo adquirido en ella, de forma lúdica, activa, creativa y globalizada.

### 3.3. LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

La Educación Secundaria Obligatoria, que comprende desde los doce hasta los dieciséis años de edad, tiene como finalidad proporcionar a todos los alumnos y alumnas los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación específica de grado medio o al Bachillerato. Se organiza en dos ciclos de dos años cada uno.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 20 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, la Educación Secundaria Obligatoria tiene como áreas de conocimiento, obligatorias a lo largo de los dos ciclos de la etapa, las siguientes:

1. – Ciencias de la Naturaleza.
2. – Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
3. – Educación Física.
4. – Educación Plástica y Visual.
5. – Lengua Castellana y Literatura.
6. – Lenguas Extranjeras.
7. – Matemáticas.
8. – Música.
9. – Tecnología.

No obstante, en el cuarto año los alumnos deben elegir dos de las cuatro áreas siguientes:

- Ciencias de la Naturaleza.
- Educación Plástica y Visual.
- Música.
- Tecnología.

La justificación de la configuración de esta etapa reside en el conjunto de cambios biológicos, intelectuales, afectivos y de relaciones sociales que caracterizan a la adolescencia. En las edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años se va a ir desarrollando en los alumnos el pensamiento abstracto, posibilitándoles el tratamiento de problemas más complejos, permitiéndoles planificar y reflexionar en torno a situaciones y experiencias que no han vivido de modo directo, lo que abrirá nuevos campos educativos.

Establecida según los principios de *comprensividad* y *diversidad*, a diferencia de la Educación Primaria, encontramos la opcionalidad de las áreas señaladas en el último año, la optatividad progresiva a lo largo de la etapa y la diversificación curricular, lo cual comporta un carácter más flexible y abierto.

La mayor parte de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria contienen y desarrollan los de Educación Primaria. Las principales líneas definitorias del contenido de la enseñanza reflexiva en Educación Primaria analizadas en el apartado anterior son igualmente válidas en este caso. Aunque "Conocimiento del Medio natural, social y cultural" queda diferenciada ahora en tres áreas ("Ciencias de la

Naturaleza”, “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” y “Tecnología”) y “Educación Artística” en dos (“Educación Plástica y Visual” y “Música”), verdaderamente prevalece la idea de la enseñanza reflexiva en cuanto a la elaboración de estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

En esta etapa, algunas acciones prácticas en las que aparece el planteamiento de la enseñanza reflexiva son la realización de esquemas o guiones, como ocurre en el caso del área de Ciencias de la Naturaleza. Esto aparece en un fragmento en el que la profesora expresa su preocupación por la organización cognitiva de los conocimientos:

“Observadora: ¿Qué opina del uso del esquema como “ejercicio de pensar” –según queda recogido en la observación de una clase– en relación a la posibilidad de potenciar más la acción del alumno en las clases, como una preocupación que argumentó en una reflexión? (Al terminar la clase, le di la pregunta para que la leyese y me contestara si quería en el momento, o bien el próximo día. En cuanto puso orden y mandó tarea, me contestó la cuestión).

Profesora: “Yo intento con esos esquemas, que en realidad son ensayos de redes conceptuales, que estructuren y relacionen los conceptos aprendidos para evitar que memoricen párrafos o ideas que puedan tener para ellas mucho significado. Les insisto en que no se den prisa en escribir y que reflexionen antes sobre la mejor manera de ponerlo. Quizás pueda ser una forma de potenciar más la acción del alumno, pero no es este aspecto el que a mí me preocupa más. Porque yo estoy casi segura de que las alumnas me siguen en clase y trabajan conmigo, pero siempre soy yo la que dirijo la actividad. Lo que yo siento es que les dejo poca autonomía o iniciativa, eso sigo sin saber cómo hacer”.

También preocupaciones de índole instructiva en relación con la promoción de procesos reflexivos son las que se reflejan a continuación, en el área de Educación Plástica y Visual, a través de cuatro principios declarados por una profesora:

- “(a) La participación, el ritmo, la responsabilidad, la programación, la inducción y el diálogo-organización se utilizan como medio para la implicación directa de las alumnas en el desarrollo de la asignatura y, sobre todo, como promoción individual de cada opinión. En consecuencia, esta relación es en ambos sentidos, ya que si surge un problema de motivación se recurre a esas categorías para intentar solucionarlo.

- (b) El análisis, la síntesis, el razonamiento y la relación de contenidos son formas necesarias de organización mental requeridas a las alumnas para poder exponer después las ideas a sus compañeras, de ahí que se realicen preguntas, planteamientos que supongan la existencia de estas categorías durante las explicaciones.
- (c) La información se plantea como medio para la deducción y la creación de ideas propias y el espíritu crítico en cada una.
- (d) La relación de contenidos, razonamiento, ejemplificación y síntesis son categorías siempre presentes en las explicaciones, sobre todo la ejemplificación de elementos familiares, de su entorno, etc., desde la naturaleza abstracta de la asignatura”.

Finalmente, también es importante señalar que aunque en esta etapa se tiende a la especialización y diferenciación progresiva, no se debe perder de vista la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores. Por ejemplo, es el caso de otra profesora, que expresa lo siguiente:

“La unión imagen-palabra puede dar lugar a interesantes seminarios o trabajos entre varias disciplinas, como Lengua y Diseño, en los que se fomentaría el trabajo en grupo y la comprensión amplia de un tema”.

Esto no viene sino a corroborar lo que diferentes textos oficiales recogen. Tal es el caso del *Proyecto curricular de Primaria*, de la colección “Materiales para la Reforma”:

“La actividad docente ve incrementada considerablemente su eficacia cuando es el fruto de una serie de decisiones discutidas y asumidas colectivamente por los equipos de profesores de los centros. Y por el contrario, el modelo de funcionamiento individual disminuye significativamente la calidad de la educación escolar” (M.E.C., 1992: 19).

### 3.4. ORIENTACIONES DIDACTICAS

De lo anteriormente expuesto se deducen una serie de aplicaciones prácticas que pueden girar en torno a actividades de aplicación que partan de un contenido básico, que actúe a modo de “organizador de la secuencia”. La motivación previa, el acercamiento a la problemática de los alumnos, el concretar situaciones y partir de necesidades detectadas en ellos debe ser algo prioritario a la hora

de organizar dichas actividades. Combinar la inducción y la deducción, pero al mismo tiempo que las actividades faciliten el establecimiento de relaciones entre los diferentes contenidos. Al mismo tiempo, es importante señalar qué conceptos, procedimientos y actitudes deben formar parte explícita de este proceso inductivo y deductivo, fomentando el razonamiento sobre el desarrollo de los contenidos y favoreciendo que el alumno posea información no sólo sobre lo que realiza, sino por qué y para qué lo hace.

Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de la Lengua, se pretende que la iniciación a una reflexión sistemática sobre las producciones lingüísticas contribuya al desarrollo de las destrezas discursivas. Así pues, procesos específicos de la composición como generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc., fundamentales a la hora de producir textos, deben intentar promover en el alumno, en última instancia, la reflexión sobre lo escrito para que el mensaje llegue tal como es pensado –y formulado– a sus destinatarios.

También en Matemáticas las orientaciones didácticas se basan en la propia actividad de los alumnos, por lo que se pretende que construyan su conocimiento matemático sobre nociones, relaciones y propiedades como resultado de las actividades de aplicación (en concreto, interaccionando con el medio físico, con otras personas y con los propios objetos mediante la exploración, descripción, predicción, desarrollo, construcción, discusión, representación... de determinadas situaciones que les suponen la formulación de interrogantes al respecto y el desarrollo de prácticas y procesos reflexivos para su solución).

## CAPITULO 4

# TEORIA FUNDAMENTADA DE UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

*Luis Miguel Villar Angulo*

### INTRODUCCION

Las teorías pedagógicas fundamentadas del profesorado se manifiestan en sus discursos personales sobre la práctica educativa. La investigación curricular realizada en el Colegio Regina Mundi de Granada es un ejemplo de ello. Consistió en la indagación de las teorías subjetivas que poseían las profesoras, representadas como principios explicativos de su enseñanza, deduciéndose de ellas que el conocimiento profesional de contenidos educativos se construye al calor del informal género narrativo (Villar, 1992; Villar y Vicente, 1994).

Los estudios pedagógicos sobre teorías implícitas del profesorado se basan en el análisis de sus sempiternas epopeyas en los procesos interactivos de clase que mantienen los agentes educativos (los/as profesores/as y sus teorías en constante evolución, los coloquios flexibles, dúctiles y de variado signo expresivo entre el profesorado, los escollos sorteados entre los equipos directivos y el profesorado, las dispersas relaciones entre los miembros de los consejos escolares, etcétera) en contextos o ambientes particulares donde el clima del aula se mezcla con los episodios provocativos de los claustros, las irónicas y disparatadas fantasías de algún miembro en la sala de profesores se combinan con las imposiciones a contracorriente de normas en el patio y las inaccesibles y entrecortadas vaguedades contadas en los pasillos, etcétera, de un centro

educativo. Una teoría pedagógica fundamentada es una declaración sobre un proceso originado con los fenómenos o datos que apelan a realidades socioeducativas; los/as profesores/as usan teorías como series de ideas –ora intuitivas, ora manifiestas– que guían sus acciones pedagógicas. En otras palabras, son testimonios y devociones fraguadas como una “entidad que siempre está en desarrollo” (Glaser y Strauss, 1967: 32). No es un cosmos doctrinal pedagógico. Más bien, son la expresión frágil y plástica, que evoluciona y penetra en la transcendencia de la mejora y, consiguientemente, la “forma en que un analista explica el cambio” (Strauss y Corbin, 1990: 148).

La preocupación por reflejar el mundo concreto de su entorno educativo se manifiesta con palabras que descubren significados que en los/as docentes yacen dormidos. Un niño que no aprende porque no está bien nutrido, una niña desatenta porque no está motivada, tareas de clase en forma de guiones, la evaluación por medio de pruebas semanales..., bastan como motivos para explicar incipientes teorías personales sobre la realidad de una clase. La generación de conceptos procedentes de la experiencia práctica de los/as docentes es el núcleo de una teoría fundamentada. La mirada al espacio de la cultura del aula es una tarea que comparten conjuntamente los/as profesores/as con investigadores/as para analizar, comparar e ir juntando en un texto tanto disperso mundo simbólico interior que dé significado a la acción de los/as agentes educativos a través de un alto nivel de abstracción, como son los *esquemas* (unidades cognitivas organizadas, conocidas también como *estructuras de identidad* que metamorfosean la realidad para trascenderse en el plano del poder ser así en el tiempo). La relación entre acción –conducta abierta– y su identidad es compleja. La explicación de un/a profesor/a se puede identificar con una conferencia, con una aclaración a una duda planteada por un/a alumno/a, por una interpretación del libro de texto, etcétera.

Una teoría pedagógica fundamentada se compone de voces sostenidas y como tales tienen carácter cualitativo en su:

“filosofía de la ciencia, en su recolección de datos, en su método de análisis, y en su producto final” (Hutchinson, 1988: 126).

Véase una ilustración del proceso en la Tabla Nº 18:

TABLA Nº 18

Ilustración de una teoría pedagógica fundamentada de un profesor de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato (Historia del Mundo Contemporáneo).

<p>Filosofía de la ciencia</p>	<p><i>Análisis conceptual:</i> en términos de claridad y precisión en la expresión, verdadero sentido de las ideas y su significado, definiciones de términos, intenciones de los interlocutores, forma lógica y condiciones de verdad en torno al contenido curricular <i>los problemas y perspectivas del mundo actual.</i></p>
<p>Recolección de datos</p>	<p><i>Multimodalidad de conductas sencillas:</i> ver, escuchar, formular preguntas y recoger objetos. Los/as profesores/as como investigadores/as observan, escuchan, huelen, tocan y prueban. Los/as profesores/as se enfrentan al objeto estudiado (<i>el impacto del desarrollo científico y técnico</i>) con registros manuales o mecánicos de sus observaciones, toman notas de campo, dedican tiempo en el curso para anotar la estabilidad / cambio en sus datos, entrevistan a alumnos/as, colegas, personas de la comunidad, montan / recogen artefactos de exposiciones (dibujos, diarios, etcétera). Se puede construir una matriz de planificación para la recolección de datos que incluya como columnas las siguientes preguntas: ¿qué necesito conocer?, ¿por qué necesito conocerlo?, ¿a qué tipo de datos responderán las cuestiones?, ¿de qué fuentes o personas se extraen los datos?, ¿dónde puedo hallar los datos?, ¿a quién contacto para el acceso de datos?, ¿cuál es el calendario para la adquisición de datos? (Le-Compte y Preissle, 1993: 51).</p>
<p>Método de análisis</p>	<p>Cada método se ajusta a los datos acumulados: tienen un carácter flexible, envolvente y recurrente (un/a profesor/a ve obras tecnológicas, revisa su permanencia /evolución en el tiempo y reinterpreta su virtualidad). Los datos copiosos de palabras procedentes de las observaciones, entrevistas, diarios y otros testimonios, los almacena, organiza, recupera y analiza. Utiliza un procesador de textos en un ordenador personal que tiene en el Seminario.</p>

Producto final

*Características de las evidencias para establecer declaraciones.* Algunas evidencias didácticas son narraciones precisas y auténticas del aprendizaje cooperativo acaecido cuando los/as alumnos/as, por ejemplo, sintetizan la cronología de la era espacial. Otras son categorías de fenómenos –conceptos– descubiertos, buscados o sostenidos a partir de los datos (por ejemplo, y en relación con criterios de evaluación: una *carpeta* de piezas realizada por un/a alumno/a con hallazgos científicos se califica con una puntuación alta, una comisión de alumnos/as otorga las calificaciones, la excelencia o matrícula de honor se reserva a trabajos que respondan a normas preestablecidas). Más complicadas pueden ser las evidencias para establecer relaciones entre categorías: el aprendizaje en mi clase depende de la calidad de las destrezas y procesos de razonamiento de los/as alumnos/as cuando construyen teorías sobre sí mismos. La significación de tal declaración requeriría una confirmación antes de dar a la teoría didáctica plena hegemonía.

Un cierto culto profesional se ha ido extendiendo donde antes era un paisaje yermo: se atribuye a las propuestas de enseñanza de los/as profesores/as un rango científico cuando poseen estructuras conceptuales de significado didáctico que representan mentalmente y son magistralmente valiosas para su trabajo profesional. La sobrevaloración de las programaciones de aula de los/as profesores/as reside en el ritual de aunar la certeza de conceptos relativos a campos de conocimiento con la ficción cuadrículada de una clase a la que se pretende insuflar vida por los cuatro costados. Como tal cosmovisión, los textos de las programaciones aparecen en una buena mayoría del cuerpo docente a primeros del mes de septiembre de cada curso escolar como dislocados relatos miméticamente enhebrados que prescriben la selección de conceptos (científicos y pedagógicos) y sugieren opciones líricas de aprendizaje para estudiantes de distintas características psicológicas, biológicas y sociales. A lo largo del curso, muchos profesionales lanzan por la borda aquellas programaciones escritas por estar alejadas de la realidad. En su lugar, perfilan y difuminan hilos que sostienen sus historias personales cargadas de moralidad sobre los acontecimientos curriculares cotidianos que son interludios introspectivos congruentes

que legitiman mediante acciones rutinarias (no es extraño oír a un profesor una declaración del siguiente cariz: –Creo que es muy positivo escuchar las respuestas que dan mis alumnos/as, porque de esta manera sé cuándo y cómo debo avanzar. De hecho, les pregunto a menudo si lo que hacemos en clase les interesa).

La estructura de una teoría pedagógica personal consta de proposiciones conceptuales (declaraciones sobre hechos, procedimientos y valores) que guían las decisiones (explícitas o tácitas) sobre la acción curricular (selección y prescripción de un universo conductual de disposiciones de actuación y dominio de los/as alumnos/as). La teoría sobre la creatividad de un/a profesor/a de Dibujo Artístico de Bachillerato que aborda el contenido de la *Composición: sintaxis estructural* se puede manifestar analizando las vidas de personajes que rompieron los límites de lo conocido en variados campos de la inteligencia (verbal, espacial, cinética, social, etcétera): Picasso, Stravinsky, Gandhi, Freud, Einstein y García Márquez. A partir de las biografías de esos seres, revisa críticamente la marginalidad de las mentes genuinas, los diez años como mínimo de implicación en un medio hasta que un protagonista alcanza notoriedad, los rasgos de personalidad de los artistas, etcétera. Un/a profesor/a de Dibujo Artístico frente a otro/a extraerá intuiciones sobre la humanización de la ciencia y el arte; apreciará el valor de las distintas formas en que se condensa la inteligencia, y apoyará y comprenderá la plasticidad del conocimiento protodisciplinar que manifesten los/as adolescentes en sus aulas.

Ocurre a veces. En claustros de profesores se esconden descripciones de teorías notables y hasta importantes. De pronto, una voz femenina proporciona al azar una polisemia de objetos que descubren su teoría personal a los colegas. Desde la mayor lucidez hasta entonces irreconocida desgranó *procesos* de aprendizaje en su clase de Ciencias Naturales que podrían resultar conclusiones empíricas: únicamente los/as alumnos/as del curso pasado que tenían conocimientos previos, y congruencia entre motivos para aprender y habilidades como estrategias de solución de problemas, se beneficiarán de los organizadores lógicos que utilizaba para explicar el contenido los *materiales terrestres*–; en las *relaciones interpersonales* de clase observó un clima distinto desde que dio a entender que las calificaciones no estaban predeterminadas; *el marco* organizativo de clase se expandió hacia un aprendizaje cooperativo que conectaba con los intereses prácticos de los/as alumnos/as y las *situaciones* didácticas de clase se enriquecieron desde que el alumnado

y ella utilizaron el laboratorio donde “predecían-observaban-explicaban” los experimentos, y originó un invisible *sistema de colaboración* donde participaron profesores/as de otras materias en la metodología de solución de problemas (Ciencias Sociales, Tecnología, Ecología, etcétera) y de toma de decisiones institucionales. Bajo un nuevo fondo organizativo del conocimiento, la profesora superpuso en su alocución un nuevo elemento de su teoría meditada: los/as *alumnos/as* florecían en comprensión cuando se implicaban en alguna tarea de investigación. Un pretexto de teoría pedagógica personal se matiza y cristaliza en el Tabla Nº 19:

TABLA Nº 19

Teoría pedagógica personal de una profesora en el área de Lengua Castellana y Literatura.

procesos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la demostración de la lectura tiene que tener alta calidad.</li> <li>• el texto que leen los/as alumnos/as es significativo.</li> <li>• las demostraciones del aprendizaje de la lectura se realizan en variados contextos.</li> </ul>
relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• los/as alumnos/as de la profesora aprenden a desplegar roles sociales duales: creadores originales de textos y consumidores de productos literarios; aprendices que usan destrezas metacognitivas y pensadores que tienen su propio repertorio de destrezas y competencias lingüísticas, y receptores de información y comunicadores de mensajes expresivos.</li> </ul>
marco organizativo de clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• los contextos varían cuando se demuestra el aprendizaje: desde la lectura en el pupitre a representaciones sociales en la pizarra.</li> <li>• se utiliza una metáfora en clase para indicar niveles de progreso: escalar la montaña. Los/as alumnos/as individualmente están situados en distintos niveles de la ladera, desde la base en donde demuestran habilidades básicas hasta la cima que es el funcionamiento autónomo leyendo prensa escrita e interpretando secciones de los periódicos.</li> </ul>

<p>situaciones didácticas en clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en clase, la profesora dedica amplios períodos de tiempo a la lectura de textos.</li> <li>• en clase, la profesora dirige su enseñanza incluyendo estrategias de comprensión.</li> <li>• en clase, la profesora da oportunidades para que los/as alumnos/as cooperen y se ayuden entre sí.</li> <li>• en clase, la profesora da ocasiones para que los/as alumnos/as hablen entre sí y con ella de la lectura.</li> </ul>
<p>sistemas de colaboración</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en clase, la profesora incluye roles interpersonales y sociales que interactúan como colaboradores y contribuyentes que dedican tiempo a mejorar los lazos de la comunicación.</li> <li>• en clase, los/as estudiantes tienen que verbalizar y explicarse entre sí textos de cuentos y novelas.</li> <li>• en clase, la profesora aplica el método de la <i>enseñanza recíproca</i> mediante el cual los/as alumnos/as se turnan para dirigir diálogos que sintetizan textos y clarifican confusiones.</li> </ul>
<p>toma de decisiones instruccionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la profesora aplica en clase y por extensión en el centro una estrategia de <i>recuperación de la lectura</i> que se compone de elementos flexibles por medio de los cuales adopta decisiones: relectura familiar de cuentos infantiles, escritura y composición de mensajes, recomposición del contenido con palabras constitutivas de una unidad con significado, y lectura de un nuevo libro.</li> </ul>
<p>sujetos del centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la profesora ha incluido una propuesta aceptada en el Proyecto Curricular de Centro por medio de la cual se ofrecen oportunidades de apoyar a los/as alumnos/as que necesitan programas que compensen su retraso en la lectura. A tal fin, ha creado un grupo de diez alumnos/as a los/as que les dedica más tiempo en la consecución de habilidades básicas sin que cambien de actividad académica.</li> </ul>

La imagen de sí misma de un/a profesor/a *realizador/a* de currículum transgrede la propia generación de docentes actuales del sistema educativo. La audacia formal del texto de la LOGSE, que hunde sus raíces en la literatura psicodidáctica emparentada con el estudio de los procesos mentales de profesores/as y alumnos/as (procesos de atención y metacognitivos, motivaciones, atribuciones, actitudes y creencias que median en el aprendizaje), es propia de aquellos movimientos educativos que han instrumentado las reformas escolares a través de la reestructuración / reelaboración exclusiva del currículo ampliando su estructura y matizando los géneros de contenido. Esta posición científica postmoderna de la enseñanza fundamenta el conocimiento aprehendiendo los objetos mediante vaguedades impronunciadas, intuiciones inarticulables que culminan en descripciones precisas. Frente a la posición del conocimiento técnico y utilitario (a veces, ilusorio) adecuado para ciertas competencias de comunicación, el conocimiento fundamentado y profundo es una nueva aproximación al objeto para conceptualizar el trabajo de los/as profesores/as como *hacedores* que comparten un currículo conexasiónado a una naturaleza y una cultura que está en *presente*, que se puede experimentar, y no en tiempo pretérito, como algo hecho o realizado.

Es de subrayar la palabra *presente* en las aulas de los centros escolares para huir de la frialdad humanista del conocimiento declarativo fosilizado en notaciones matemáticas o libros de lectura. Mas lo que ello demuestra es la capacidad de los educadores actuales para revivificar los estudios de caso como alternativas metodológicas a los patrones didácticos que singularizan la rebotante inteligencia de los relatos de temática humana. Los casos se pueden usar en esta triple perspectiva: como materiales instruccionales, como datos básicos para estudiar los procesos cognoscitivos de los/as docentes y como catalizadores para promover cambios (Kagan, 1993: 703). La reseña de ese artículo sirve de fundamento para la rehabilitación de la voz de los/as profesores/as como narradores/as de su conocimiento conceptual y expresión: la *subjetividad disciplinada* de los/as profesores/as es, además, la base para dar credibilidad y confirmabilidad a los estudios de casos (Husén y Postlethwaite, 1994: 644). La *comparación* de casos es otro enfoque metodológico indagador de los solapamientos y divergencias en las vidas de los docentes. Como herramienta intelectual promueve la reflexión ora de investigadores/as, ora de profesores/as, puesto que alecciona en la formación de categorías de la práctica, en la revalorización de las

hondas y enraizadas costumbres y en las lecciones de compromisos profesionales, en el descubrimiento de las regularidades y preceptos que constituyen sus doctrinas, y en la expresión educativa llana más fácil de comprender para los neófitos que la retórica y culta erudición de los científicos de la educación.

La teorización de los/as docentes está lejos de ser refinadas epopeyas exquisitamente figurativas. A veces son como esculturas gravemente pensantes que se animan con el dinamismo de un/a entrevistador/a-investigador/a que ahonda en las cavidades de la mente para descifrar y familiarizar al lector del sentido de los símbolos que componen las escenas de su interacción social con niños que no aprenden, colegas que se esconden en nieblas o vuelan hacia nubes pedagógicas con cascadas de palabras enigmáticas sobre la reforma educativa, padres que reclaman intervenciones a los tutores que ni la más preclara de las predicciones científicas ha confirmado todavía. Las teorías curriculares de los/as profesores/as son *construcciones* mentales que hacen de las cosas cotidianas que han acumulado en sus memorias personales y colectivas: la reforma educativa puede ser el *leit motiv* de todas ellas, sobre todo porque la pirámide de la población docente no se está renovando suficientemente, con lo cual el contingente humano que tiene que vivir en situaciones de acomodación y cambio es mayor en número.

Uno de los elementos metodológicos de una teoría es la *categoría* que procede de los datos obtenidos de la práctica. El supuesto que advertimos a continuación tiene como propósito la conexión de las Matemáticas con la experiencia. En efecto, en la mente de un profesor de segundo curso de la ESO figura que las Matemáticas se construyan en torno a lo que los/as alumnos/as conocen y hacen. Las operaciones de combinar, cuantificar, medir, compartir, razonar, comparar, y comunicar tratan lo que *conocen* los/as alumnos/as acerca de varios problemas, de manera que puedan desarrollar ideas precursoras de las Matemáticas. Reservamos categorías que reflejan trajes que visten las ideas de un profesor en la Tabla Nº 20:

TABLA Nº 20

Categorías generadas de la práctica de una clase de Matemáticas de la vida cotidiana de la ESO.

CATEGORIAS Y CODIGOS	IDEAS
Procesamiento de la información (PIN)	Se le ha preguntado a un alumno la siguiente cuestión: en un supermercado, dos tercios de los compradores son hombres casados con tres quintos de las mujeres. ¿Qué fracción de hombres están casados?
Motivación (MOT)	Una alumna está comprometida voluntariamente en la realización de la tarea. El profesor ha destacado el valor de la motivación intrínseca frente a la extrínseca. Por tanto sugiere pruebas cortas, sencillas y múltiples para ir ganando la confianza y autonomía en los/as alumnos/as.

Una teoría fundamentada implica la emergencia exhaustiva de categorías conceptuales (explicación, inferencia, justificación, hipótesis, especulación, memorización, y otras) que describan y representen verbal o icónicamente acontecimientos curriculares: son el carbón y el difumino que transustancian las ideas y las enjaretan en palabras. Los indicadores verbales de la construcción del conocimiento docente pueden incluir: (a) *hablar en voz alta* de cuanto le ha acaecido (explicando, contando, leyendo notas, presentando información, preguntando, incluyendo hablar de sí mismo), (b) *exhibir o exponer* una práctica de mérito (demostrando o modelando acciones curriculares), (c) *entrenar* como si fuera un preparador (apuntando, sugiriendo cambios, guiando el aprendizaje de los/as alumnos/as), y (d) *ordenar el ambiente de aprendizaje*, es decir, estableciendo situaciones de autoaprendizaje.

La reducción semiológica de la enseñanza por medio de categorías conceptuales se basa en teorías constructivistas del aprendizaje y la investigación didáctica sobre procesos cognoscitivos de los/as profesores/as. El profesor puede estar interesado en la *Generación de Conocimiento Estudiantil* (GCE) y en sus clases monta situaciones a través de las cuales los/as alumnos/as reformulan y parafrasean el material leído, fomentando la comprensión del texto. Otro/a profesor/a tiene la creencia pedagógica que si estimula a sus alumnos/as mediante *preguntas cooperativas guiadas* (del tipo: ¿qué ocurriría si...?, ¿por qué es... importante?) ofrecerá elaboradas inferencias y mayor claridad en sus explicaciones.

Una teoría fundamentada sobre áreas substantivas del conocimiento, de las etapas, niveles o ciclos educativos se observará presumiblemente más apegada a la realidad de la institución escolar. El proceso del método de comparaciones constantes hasta llegar a escribir una teoría fundamentada consta, según Glaser y Strauss (1967: 105), de las siguientes cuatro fases:

- (a) "comparación de incidentes aplicables a cada categoría,
- (b) integrar categorías y sus propiedades,
- (c) delimitar la teoría, y
- (d) escribir la teoría".

Una aparente confesión personal ha sido la ocasión para sintetizar los avatares de un profesor en la tabla Nº 21:

TABLA Nº 21  
Teoría pedagógica personal de un profesor de Historia de Bachillerato.

comparación de incidentes aplicables a cada categoría	La explicación corresponde a la Historia reciente: la recuperación democrática. Los/as adolescentes tienen una nueva preocupación acerca de la reorganización social (REO). El profesor ha propuesto un estudio sobre el pensamiento político de los/as adolescentes (PPA). En definitiva, trata de restablecer en ello/as juicios críticos (JUC). Como consecuencia, quiere que vayan a la hemeroteca en grupos reducidos (GRR) y que juzguen la lógica consistencia de los argumentos de políticos de varios signos ideológicos (LCA).
integrar categorías y sus propiedades	REO, PPA, JUC, GRR, LCA son categorías que ofrecen una visión constructivista del aprendizaje: la tarea encomendada exige clasificar, comparar, analizar, predecir información. El profesor pretende generar teorías políticas personales en los/as estudiantes mediante un aprendizaje cooperativo.
delimitar la teoría	La Historia es pensamiento. El profesor cree en la Historia como método de indagación. En la enseñanza de la Historia incluye los siguientes conceptos: razonamiento, reconocimiento de argumentaciones, juicio crítico, criterios para juzgar la calidad del pensamiento político, punto de vista personal de los/as estudiantes, y diálogo e intercambio de ideas entre sujetos.
escribir la teoría	La Historia es una disciplina fundamental para el desarrollo de destrezas metacognitivas, como el pensamiento crítico, en los/as adolescentes.

El profesor completaría la denominación de las categorías con una definición de las mismas. La generación de categorías y esquemas constituye un planteamiento lúdico de revisión de la práctica. Es un período insólito en el curso escolar antes de hacer el balance crítico en la Memoria Final del Proyecto Anual de Centro que traspasa la realidad haciéndola de mayor complejidad, y creatividad, al tiempo que más creíble y de entretenimiento profesional. Alumbrar categorías es una condensación, es la cualidad narrativa esencial del cuento de la vida profesional, puesto que apura y concentra los componentes de situaciones sorprendentes en una sintaxis sobria e intensa. Las 29 profesoras de la muestra del Colegio Regina Mundi de Granada (Villar, 1992) rindieron una *tipología oriunda* de 495 categorías que resultaban acordes con los quiebras inesperados que hicieron en sus decisiones docentes sobre situaciones de aprendizaje. Entender un Proyecto Curricular de Centro con tal número de categorías habría provocado tensión en la planificación del curso escolar y habría sido inaudito para ese subconjunto de profesoras de niveles distintos al universitario.

Característica esencial de una teoría fundamentada es la unión de categorías buscando asociaciones, relaciones o concomitancias entre ellas que expresen lo inextirpable del texto de la enseñanza y que atrapen lo más profundamente hendido del ser docente. Strauss y Corbin (1990: 99) revelan algunos tipos de asociación de códigos (Tabla Nº 22):

TABLA Nº 22  
Relación de variables en Strauss y Corbin (1990).

<p>“(a) condiciones causales → (b) fenómeno → (c) contexto → (d) condiciones intervinientes → (e) estrategias de acción/interacción → (f) consecuencias”.</p>
---

Adherimos una micro-ficción articulada en torno a una tercera persona enfrentada a su memoria en la enseñanza del contenido geográfico *Población, sistema urbano y ordenación del territorio* en la Tabla Nº 23, que representa el conjunto de subcategorías de un fenómeno que podría relacionar hipotéticamente:

TABLA Nº 23

Relación de subcategorías de un fenómeno en una clase de Geografía de Bachillerato.

Condiciones causales	El comportamiento demográfico ha provocado problemas en el suministro de viviendas sociales.
Fenómeno	Extrarradio como metáfora de sistema urbano (categoría EXT).
Contexto	Propiedades del extrarradio: retroceso, fealdad, bajo equipamiento social, desheredados, marginalidad, pirámide de población.
Condiciones intervinientes	La población se expande hasta que alcanza los límites ambientales que la constriñen. Las condiciones incluyen tiempo, espacio, cultura, estatus económico, estatus tecnológico, profesión, historia, biografía personal, etc.
Estrategias de acción / interacción	El conocimiento de EXT es procedimental: se estudia con términos heurísticos y normas algorítmicas, los cambios físicos en el tiempo, y se orienta a mejorar la calidad de vida de un sector poblacional.
Consecuencias	Resultados para las gentes y la estructura urbana de EXT.

La traslación de códigos a declaraciones hipotéticas puede complementar la competencia investigadora de los/as profesores/as. Los sitúa en el trance de la gestación creativa, eligiendo entre diversas opciones, sopesando el alcance de los códigos expresivos. Como investigador/a observa cómo llena, tacha, añade y reorganiza las páginas en blanco de su reflexión reproduciendo la función de un demiurgo. En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato, el profesorado se ha propuesto examinar casi milimétricamente el conocimiento lógico y profundo de las normas y valores propios con las visiones e intereses de otras gentes para resolver las demandas sociales cotidianas. De hecho esta declaración es el espejo de la construcción hipotética de un currículum que se quiera abordar en equipo o seminario bajo la consideración de una

comunidad docente preocupada: no renuncia a observarse en clase e, incluso, a entrevistarse para compartir experiencias.

Las transcripciones de una enseñanza que se haya grabado en registros sonoros multiplica el número de **dossiers** personales de los/as docentes. El análisis metatextual de esa enseñanza se restringe al espacio del texto en sí. En ese territorio la teoría fundamentada se manifiesta como una forma de complicidad social: no sólo identifica esquemas de interacción social auto-referencial en el centro sino que también los textos de la enseñanza tematizan la reflexión sobre ciudadanos pensantes, los procesos de adquisición de evidencias sobre la investigación comunitaria y las acciones operativizadas como la comprensión de la interdependencia tras explorar los conflictos de la comunidad. La limpidez del esquema resultante si bien silencioso introduce en el mundo de lo mudable o móvil, en un principio vigente para un lugar y tiempo (Flinders y Mills, 1993).

Los/as profesores/as reflexionan sobre su experiencia práctica en el dualismo positivo/negativo, y no en la disyuntiva ser/no ser. Utilizan el lenguaje ordinario para *preparar* a los/as estudiantes en sus proyectos comunitarios (cómo abordar los conflictos sociales, cómo adoptar la perspectiva de los demás, cómo cooperar con los demás, cómo presentarse ante los demás), *actúan* en colaboración con el centro cívico construido por el ayuntamiento prioritariamente en la ayuda a los sujetos más desfavorecidos o con necesidades especiales, y *reflexionan* acerca de cómo han roto las fronteras localistas del edificio escolar para abarcar el dolor/alegría universal.

#### 4.1. ANALISIS DE DATOS DE INVESTIGACIONES ETNOGRAFICAS POR ORDENADOR

Los datos de la enseñanza de clase se acomodan a las escenografías cambiantes de la representación. La acción significativa de los/as docentes es una nueva metáfora personal explicativa y un método de investigación cualitativa: juegan el doble rol de autoformación y autoexploración. Antropólogos, sociólogos, teóricos de la comunicación... han acuñado distintas expresiones al referirse a la actuación, como ejemplificamos en la Tabla Nº 24:

TABLA Nº 24

Representación de las metáforas sobre la actuación docente según distintos científicos.

CIENTIFICOS	METAFORAS	REPRESENTACION
Antropólogos	arte verbal	Los/as profesores/as son artistas que funcionan con intuición y creatividad orquestando experiencias de aprendizaje según necesidades e intereses del alumnado.
Sociólogos	el yo en la vida diaria	Las profesoras revisan los textos de lectura que no mencionan el género femenino cuando se usan en general: poeta, héroe, etcétera.
Teóricos de la comunicación	análisis conversacional	La comunicación pública de los/as alumnos/as se compone de comentarios cortos, apegados a los textos, a las preguntas de los/as profesores/as y a los gestos.
Fenomenólogos	construcción de identidad	El significado actitudinal del contenido <i>Los fastos del Quinto Centenario</i> es la principal preocupación de una profesora de Historia para reelaborar en los/as adolescentes ideas transmitidas por estructuras sociales y de gobierno.
Educadores	metáfora instruccional o método pedagógico	La enseñanza es una actuación y como tal <i>proceso</i> es temporal, emergente, provisional, e indeterminada.

La actuación docente adopta variados formatos interrelacionados: (a) *auto-narrativa* instruccional (una profesora ha decidido reflexionar sobre la simbología del toro de una marca comercial que de cartel anunciador en las carreteras se ha convertido en una representación del carácter nacional, mientras explica la comunicación audiovisual en el área de Educación Plástica y Visual de la ESO); (b) conjunto de *metáforas* (las palabras de un profesor de Educación Física de la ESO recuerdan el carácter estructural de las metáforas o aquellos conceptos que provienen de otro contexto: el cuerpo humano es como un edificio que se tiene que cimentar con una adecuada alimentación y nutrición); (c) *recomendaciones para el aprendizaje* cinético (en la materia Expresión corporal de la ESO, un profesor utiliza el gim-jazz para enseñar a dominar experiencias positivas a través del ritmo, como la identificación de habilidades y recursos personales), y (d) incursiones verbales en la *pedagogía crítica* (los cambios en los ecosistemas es la oportunidad de un tema de una clase de Ecología de la ESO para que los/as alumnos/as de quince años aumenten su autoestima, demuestren preocupación, tolerancia, respeto por los otros, se expresen creativamente, utilicen las destrezas necesarias para adaptar y crear cambios, y se consideren aprendices que dirigen su propio aprendizaje), etcétera.

Las palabras proceden de las distintas aproximaciones de investigación cualitativa: (a) *interpretativa* –“de los asertos empíricos, viñetas narrativas, acotaciones de notas y entrevistas, mapas, tablas, o figuras, comentarios interpretativos, discusiones teóricas y descripción del propio proceso de investigación” (Smith, 1987: 177)–, (b) *artística* –noticia narrativa sobre una historia verídica, simple y consistente, y con la mínima distorsión ideológica por parte del narrador–, (c) *sistemática* –el estudio es objetivo, fiable (replicable) y válido–, y (d) *derivada de la teoría* –en particular, de las teorías de conflictos y funcional-estructural para explicar los procesos de la vida social–.

También de los distintos géneros metodológicos: (a) *estudios de caso* (entendidos como sistemas son significado), (b) *observación no participante* (se reconoce la participación de un observador pero no se implica o compromete con la situación que observa), (c) *entrevista* (focalización intensa en un suceso corriente), y (d) *observación participante* (un observador está presente en la situación para participar y entrevistar). En la Tabla Nº 25 se ilustran los tipos de género investigador en relación con materias y áreas de conocimiento del currículum escolar.

TABLA Nº 25  
Ejemplificaciones curriculares de géneros de investigación.

GENERO	TIPO	ILUSTRACION
Estudio de caso	Investigación de un sujeto	Una profesora está estudiando la forma en que su compañera de Ciencias Naturales diseña y desarrolla un experimento sobre la plantación de semillas.
Observación no participante	Estudio de interacción de clase	Una profesora ha creado normas que diagnostican el progreso para la comprensión de las Ciencias de la Naturaleza. A tal fin ha creado mapas conceptuales criterios para los/as alumnos/as de la ESO. En cada clase los/as alumnos/as tienen que producir nuevas conexiones entre los conceptos del mapa.
Entrevista	Informe en profundidad	Una profesora ha invitado a un geólogo a quien pregunta por la reforma de la educación, la ayuda pública en la nueva visión de la Ecología, el papel de las redes de comunicación entre investigadores, la colaboración de los estudiantes en la investigación, la responsabilidad de la comunidad en el mantenimiento de la naturaleza, y la evaluación del impacto de la civilización en el medio ambiente.
Observación participante	Estudio de teoría fundamentada	Una profesora de Ciencias Naturales estudia las perspectivas de indagación en la enseñanza de las Ciencias en su área de conocimiento: para teorizar sobre los atributos del cambio (cambios conceptual y de desarrollo en los/as alumnos/as, contenido del currículum publicado en el Boletín Oficial, deseo y capacidad de cambio del profesorado, fortaleza organizativa de los nuevos institutos de Educación Secundaria Obligatoria, cursos de perfeccionamiento recibidos en los CEPs sobre didáctica, y liderazgo para hacer transformaciones del director), ha conversado, y observado en directo y a través de protocolos de videos, distintas clases de compañero/as de los dos ciclos de enseñanza de la ESO.

Los protocolos verbales de la enseñanza se pueden analizar a través de distintas técnicas. No cabe duda que la utilización de programas de ordenador son herramientas modernas para ordenar los datos codificados y establecer comparaciones e hipótesis sobre los códigos. Sin olvidar que en este capítulo introducimos al profesorado a que reflexione sobre su práctica y que construya su propia teoría de la acción, resaltamos algunos pasos para que un/a profesor/a trabaje con las transcripciones de su enseñanza en la Tabla Nº 26:

TABLA Nº 26  
Pasos preliminares para un proceso de identificación  
de la teoría de la acción docente.

1	Los compromisos teóricos que tiene un/a profesor/a para trabajar con las transcripciones de su enseñanza o de las entrevistas son pequeños e informales.
2	El proceso de análisis de datos debe ser reproducible y permanecer constante en todas las transcripciones.
3	Las transcripciones se tienen que dividir en segmentos que tengan estatus de identidad.
4	El procedimiento de codificación es lo más objetivo posible.
5	La codificación se puede hacer por pares de profesores/as del equipo docente o seminario que aseguren la fiabilidad en la aplicación de códigos.

Una de las características de la formalización de una investigación se aprecia en la reducción de los datos bajo la forma de narrativa verbal a códigos y categorías. (En clase de Ciencias de la Naturaleza una profesora usa: diseño de modelos y simulaciones de ordenador para comprobarlos, cuestionarios, sondeos, películas, fotografías, y videotapes, técnicas proyectivas, pruebas normalizadas, proxémica, -estudio del uso que las personas hacen del espacio y su relación con la cultura-, etnografía urbana, y entrevistas). Las categorías se pueden ordenar conforme a taxonomías o tablas, como aparece en la Tabla Nº 27:

TABLA Nº 27  
Representación de los datos formalizados (categorías).

REPRESENTACION CUALITATIVA	REPRESENTACION CUANTITATIVA
Uso de redes o llaves para clasificar conceptos.	Porcentaje de tiempo usado en la interacción de clase sobre <i>las personas y la salud</i> .
<p><i>DEFINICION</i> { implícita                   { explícita</p> <p><b>CONTENIDO</b></p> <p>personal { <i>pensamiento</i>               { <i>sentimiento</i></p> <p><i>ORIENTACION</i></p> <p>          subjetiva { <i>hechos</i>                       { <i>de hechos</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecimiento de disposición de aprendizaje sobre el cuerpo humano (10%).</li> <li>2. Discusión general sobre la contaminación y sus diversas manifestaciones (15%).</li> <li>3. La profesora habla/lee/escribe sobre los factores que influyen en el sistema nervioso (15%).</li> <li>4. Los/as alumnos/as dibujan/escriben sobre el consumo de drogas, tabaco y alcohol (20%).</li> <li>5. Los/as alumnos/as discuten en grupo sobre la sexualidad humana (10%).</li> <li>6. La profesora explica/demuestra experimento de la reproducción in vitro (15%).</li> <li>7. Los/as alumnos/as experimentan sobre contaminación del aire por el tabaco en el cuerpo humano (15%).</li> </ol>

Una de las tareas complejas del proceso de investigación de una teoría fundamentada de la práctica alude a la estrategia de análisis inferencial para ofrecer una construcción nueva del fenómeno inicialmente abordado con menos exuberancia léxica y con referentes verbales distintos de los objetos percibidos. La fase de análisis del trayecto de las circunstancias redaccionales que enmarcan la práctica curricular de profesores/as no ocurre después de la recolección de datos textuales y vitales, como si fueran dos fases desconectadas entre sí: antes al contrario, cada dato ordenado se polemiza, se relaciona con otros semejantes, se determinan sus características exegéticas, etcétera. De hecho, la comprobación de las ideas/princi-

pios vertidos en el texto –la razón vital– se hace tras la realización de las acciones objeto de estudio. Así, un/a profesor/a percibirá desde la insuficiencia de las anotaciones codificadas para captar intenciones en la selección de actividades de aprendizaje a la indeterminación de alguna meta instruccional que justifique la relevancia de la actividad seleccionada para el período de tiempo de clase. El proceso de análisis de la práctica se convierte paralelamente en un ejercicio de perfeccionamiento didáctico. En la Tabla Nº 28 reducimos a dos los aspectos que ilustramos:

TABLA Nº 28  
Análisis y comprobación de ideas vertidas en el área de Lengua Castellana y Literatura de la ESO.

ANALISIS	La profesora estudia las formas de comunicación oral prestando su atención al diálogo, la entrevista y el coloquio. A tal fin, ha creado una taxonomía para clasificar sus preguntas y las respuestas de los/as alumnos/as.
COMPROBACION	La profesora revisa la inteligibilidad, rectitud y veracidad de la acción comunicativa pedagógica en clase para reforzar los principios éticos que animan sus diálogos convencionales con los/as estudiantes.

Cuando los/as profesores/as buscan claves explicativas alternativas a los datos obtenidos de su práctica, se inicia otro procedimiento analítico de diferente factura. El proceso de análisis más complejo es el trazado de los *caminos condicionales*, o la relación entre la acción/interacción en clase con sus condiciones.

A tal fin, se requieren formas específicas de almacenamiento/recuperación de categorías o códigos para su representación abreviada. Los códigos se archivan en un ordenador personal y se vinculan a los textos, a fin de que se puedan recuperar fácilmente las frases codificadas merced a su potencia de procesamiento. Miles y Huberman (1984: 66-67) señalan alternativas metodológicas para ordenar, agrupar y presentar los incidentes y facetas del laberinto textual como unidades de análisis. Se establecen códigos de tres letras (acrónimos de las definiciones categoriales) que sean claramente distintos e independientes entre sí y que simbolizen el rostro de la categoría precisada. Los segmentos son unidades autónomas

de comunicación susceptibles de recibir varios códigos en función de las claves verbales que ofrece el texto.

Las relaciones categoriales pertenecen al arbitrio del profesora-do para presentar el orden del entramado de códigos que delimiten el contorno y el territorio de la acción de sus discursos en que aparecerán adheridas las categorías. Las relaciones de las categorías conceptuales son proposiciones o hipótesis que confirman o rechazan los propósitos y convenciones de nuestra práctica.

En general, los programas de ordenador diseñados para analizar cualitativamente los datos cuentan, clasifican, ordenan y presentan la hiperfrecuencia de códigos. Otra cuestión metafísica es la *verificación* entendida como criterio empirista de significado.

Las frecuencias de códigos desplegadas en matrices iluminan las percepciones de los/as profesores/as sobre la regularidad de los fenómenos curriculares que acopian la información del aula y constituyen indicios de la encarnación de acontecimientos de la enseñanza. Las frecuencias son números que fragmentan el discurso de la cultura personal en diversos y a veces dispersos contrastes. Un juego de frecuencias —es decir, recluirnos en la información cuantitativa de los códigos— puede dar lugar a un positivismo que cercene en los/as profesores/as la creencia que sólo existen las cualidades personales observables en la realidad. A partir de las declaraciones de los/as profesores/as se han de afinar los procedimientos de trabajo con el programa de ordenador para realizar una inmersión en los datos y recuperar la conexión o vinculación categorial que establezca una cadena de evidencias basadas en la frecuencia categorial que determine el significado de los encuentros dialógicos entre los códigos.

En definitiva, la recontextualización de los materiales de campo (recomposición, reinterpretación del nuevo producto que contiene códigos que simbolizan rituales acerca de quién habló, cuándo, dónde, con quién, para qué propósito) es una fase del proceso indagador que sigue a la segmentación codificada de textos independientes. Cada declaración verificada empíricamente denota dos contextos de los documentos: en primer lugar, la fuente de donde procede (textos sociales: autorreflexiones, diálogos colegiales, observaciones, entrevistas individuales y grupales) y, en segundo lugar, una nueva posibilidad humana o cultural sobre la enseñanza.

Peshkin (1993) califica esta fase bajo la expresión de *interpretación* que contiene como principales resultados de indagación la *explicación* o *creación de generalizaciones*, el *desarrollo de nuevos*

*conceptos, la elaboración de conceptos existentes, el ofrecimiento de puntos de vista profundos, la clarificación de la complejidad y el desarrollo de teorías.* La Tabla Nº 29 revela como si fueran ascuas ilusorias pasajes vertebrados de autorreflexiones personales de un profesor de Historia Contemporánea de Bachillerato en torno a la interpretación de las estrategias personales de evaluación:

TABLA Nº 29

Modalidades de interpretación de una supuesta indagación sobre la práctica en Historia Contemporánea de Bachillerato.

<p>Explicación o creación de generalizaciones</p>	<p>A la luz de las respuestas dadas por los/as alumnos/as a las consecuencias de los conflictos bélicos, tendré –reconoce el profesor– que aplicar pruebas normalizadas para identificar los intereses que regulan las relaciones entre los Estados del siglo XX en base a supuestos canónicamente establecidos por los coordinadores de COU.</p>
<p>Desarrollo de nuevos conceptos</p>	<p>La evaluación de la <i>actuación</i> de los/as alumnos/as en torno a la actual configuración de la Comunidad Europea la realizaré –propone el profesor– mediante principios que ilustren procesos sometidos a pensamiento y acción: cada alumno/a tendrá que hacer o producir algo en relación con un país de la Unión que indique alguna nueva dimensión europea.</p>
<p>Elaboración de conceptos existentes</p>	<p>Asumiré –declara el profesor– la responsabilidad evaluativa de los/as alumnos/as creando, administrando y evaluando el conocimiento cronológico de los procesos de descolonización de los países en el siglo XX (formación de conceptos).</p>
<p>Ofrecimiento de puntos de vista profundos</p>	<p>En relación con el ejercicio propuesto a los/as alumnos/as sobre el análisis de textos escritos, gráficos, series estadísticas, ejes cronológicos y mapas sobre el proceso de democratización de los países del Este europeo, he autopercebido tres aspectos sobre la cualidad de sus respuestas: (a) la validez de los análisis en función del país seleccionado, (b) los efectos de los manuales seleccionados en la comprensión del fenómeno histórico, y (c) la utilidad pedagógica de las actividades y de las hojas preparadas para medir cada elemento (cronología, demografía, geografía...).</p>

<p>Clarificación de la complejidad</p>	<p>Cuando revise los materiales curriculares para el próximo curso académico sobre <i>el Siglo XX hasta 1914</i>, determinaré con mayor precisión el uso de la historiografía, los conflictos de la evidencia según las fuentes, el sesgo en los libros de texto, el registro de destrezas de los/as alumnos/as para identificar personajes en documentales audiovisuales, el contraste de acotaciones procedentes de líderes mundiales, etcétera.</p>
<p>Desarrollo de teorías</p>	<p>Estaba preocupado por la forma en que mis alumnos/as <i>aprendían el significado</i> de la era espacial en el Siglo XX. Notaba que mi trabajo en el aula no había sido científico y que la clase reducía y circunscribía todo su saber a hablar del satélite Sputnik. Ahora, he comprendido que mi teoría de la enseñanza debe promover un modelo de aprendizaje, que atienda, entre otros, a los siguientes aspectos: * el aprendizaje de cada parte del contenido requiere tiempo; * lo que ocurre en ese periodo depende del conocimiento previo de cada alumno/a; * la información relevante es frecuentemente incompleta y se tiene que conectar con otra más elaborada; * los/as alumnos/as construyen una representación interna y coherente de la información que usan y experimentan, y * la representación es la base que sirve para recordar, deducir y racionalizar sus respuestas en los exámenes.</p>

#### 4.2. HALLAZGOS DEL ESTUDIO DEL COLEGIO REGINA MUNDI: UNA ENSEÑANZA FUNDAMENTADA EN LA REFLEXIVIDAD Y EN LA COLABORACION COLEGIAL

Los datos se estudiaron por medio del recurso metodológico de una subrutina denominada *minimalización* del programa específico de ordenador “Análisis de Datos Cualitativos” (AQUAD, Huber, 1991), consistente en una tabla de dos dimensiones: las columnas sustanciaron los metacódigos (combinación de categorías –reducidas a tres o cuatro letras– que representaban claves conceptuales, vetas de pensamiento, emblemas curriculares, registros de hallazgos empíricos didácticos) sugeridos por investigadores y las filas relacionaron las profesoras del centro. La matriz permitió el agrupamiento de las teorías entendidas como el **énfasis** puesto por las

profesoras en la *integridad* temática curricular –las alumnas del centro *aprenden destrezas metacognitivas* fue un metacódigo que aludió a una forma de ver interrelacionadas las tareas de las profesoras–; en la *complejidad* de hacer justicia con la indagación abordada –que incluía temas principales, como el metacódigo *creencias sobre la gestión de clase* y otros temas menores, como la perspectiva de las profesoras sobre el liderazgo escolar–, y en la *creatividad* o énfasis puesto en reunir ideas novedosas e importantes de las profesoras –metacódigo *proclividad vs. resistencia al cambio curricular*–. La matriz o tabla redujo las teorías personales de enseñanza de las profesoras a una combinatoria retrospectiva y finita de metacódigos que representaron una visión tensionada y miniaturizada del curriculum escolar.

El AQUAD tiene su fundamentación tecnológica en el lenguaje para el desarrollo de sistemas expertos para agrupar, comparar, rescatar y predecir conceptos. El programa nomadeó buscando entre los códigos jalonados en las variadas fuentes de datos de las profesoras para recuperar las claves referenciales: el viaje pensativo que hizo el programa incluyó las premisas racionales dictadas por las profesoras e investigadores. Una de las primeras funciones del programa de ordenador consistió en clasificar los metacódigos en base a la procedencia de sus valores: así, algunos metacódigos tuvieron su origen en códigos obtenidos de manera cuantitativa observacional mientras otros se originaron en los juicios de los investigadores que respondían a la naturaleza cualitativa de las categorías. En consecuencia los investigadores agruparon y sumaron los valores de las frecuencias de las categorías afines conceptualmente y usadas individualmente por las profesoras en los nuevos metacódigos generados. La máxima similitud de las teorías de las profesoras funcionó con *metacódigos* simbólicos que describieron y sintetizaron la gama de acciones curriculares. En la Tabla Nº 30 habitan la linealidad de metacódigos y la sencillez de la cohesión de los eslabones textuales:

TABLA Nº 30

Metacódigos y ejemplificaciones de una teoría de enseñanza de la ESO.

METACODIGOS	TEXTOS
<p>Cualitativo (Feminización de la enseñanza: autonomía / colaboración)</p>	<p><i>aislamiento</i> (algunas colegas con influencia ante la directora trataban de difuminar el significado de su figura en el equipo docente),  <i>individualismo</i> (ha dispuesto para trabajar en el proyecto curricular de centro de materiales muy valiosos existentes en su archivo que custodia personalmente: apuntes, trabajos de investigación no concluidos, papeles confidenciales, etcétera),  <i>toma de decisiones</i> (anota sucintos juicios acerca de cotidianos asuntos en la pizarra: luego adopta en clase la norma de comportamiento que mejor se ajusta a la acción),                  .../...  <i>responsabilidad de las alumnas</i> (ha creado valores de participación y orden en las clases),  <i>colaboración en la resolución de problemas</i> (las alumnas realizan íntimos análisis de su propios trabajos que luego son accesibles a las demás).</p>
<p>Quantitativo (Componentes para describir una teoría curricular)</p>	<p><i>metas</i> (en la enseñanza de las Matemáticas las alumnas construirán estrategias de cálculo mental que permitan realizar operaciones sencillas),  <i>valores</i> (procurará la autonomía de pensamiento de las alumnas para tomar decisiones sobre la información recibida),  <i>dilemas e incertidumbres</i> (ha investigado las operaciones entre los números naturales mediante observaciones manipulativas, sin embargo, tiene dudas para el establecimiento de hipótesis),  <i>principios</i> (mantiene permanentemente la curiosidad entendida como la búsqueda del saber, estimando la complejidad de las situaciones),  <i>tácticas usadas por la profesora</i> (las alumnas aprenden a usar el cero y los números enteros contándoles historias sobre los signos en la antigüedad china y griega).</p>

El paquete de metacódigos de la acción curricular de las profesoras constituyó una sinopsis epistemológica funcional: los metacódigos, en efecto, fueron los indicios contundentes del trabajo curricular de las profesoras, la racionalidad reconstruida del texto, y también la manifestación mensurable de la poética más expresiva de sus teorías.

#### 4.3. LA PRACTICA TEORIZADA

Una matriz de *minimalización* ayuda a identificar y agrupar quiénes son los/as profesores/as que mantienen concepciones curriculares similares / dispares en centros educativos. Agrupados los cursos vitales identificados de profesores/as sobre la ontología de la práctica curricular, un proyecto curricular de etapa, ciclo o centro manifestaría cohesión interna con nítidas resonancias en el contexto estudiado, con el claro envite para trabajar bajo las mismas creencias epistemológicas, los mismos principios y concepciones sobre rigor, estructura, certidumbre... en proyectos de innovación. La colaboración pedagógica es otro principio organizativo, curricular y formativo que debe presidir las relaciones interpersonales y el clima o ambiente de afiliación profesional en los centros. La concepción común y sistemática de lo que ocurre en la clase, de lo que es valioso en el centro, de lo que es posible y bueno conseguir, constituiría el fundamento social de una teoría pedagógica que comparte la misma ideología.

Aparentemente, la configuración de propuestas curriculares basadas en teorías personales de la acción está avalada por la propia Administración. Dos revelaciones del Decreto 126/1994, de 7 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1994) quiere familiarizarnos con el nuevo pensamiento pedagógico: el primero sobre el curriculum es un texto fenomenológico sensitivo a la acción:

“Para que el curriculum pueda ser una guía eficaz de la práctica educativa ha de hacer explícitos los supuestos axiológicos y científicos que lo fundamentan. Sólo de esta forma resultará significativo para el profesorado, que podrá proceder a su aplicación reflexiva e innovadora y a su reconstrucción crítica.

Desde esta perspectiva el curriculum aparece como el conjunto de propuestas de acción y de hipótesis de trabajo contrastables en la práctica educativa. Constituye un instrumento que permite al profesorado desarrollar y revisar su propia actividad desde un marco de referencia actualizado y científico, a la vez que contribuye eficazmente a la innovación educativa”.

el segundo subraya el carácter indagador del esfuerzo evaluativo:

“La evaluación se entiende, pues, como una actividad básicamente valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora del cambio educativo y desarrollo profesional docente. Afectará no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado y a los proyectos curriculares de centro en los que aquéllos se inscriben”.

La intención de la Administración educativa prima la existencia de un colectivo profesional de docentes indagador de lo que se enseña y aprende en el marco de trabajo. El alumbramiento de teorías curriculares fundamentadas de los/as profesores/as mostraría los currículos “entregados”, ejemplos de praxis pedagógica de enseñantes de “aquí y ahora” a un alumnado en tiempos de reforma educativa que ha ampliado el universo de contenidos y sistemas de comunicación. Asumimos que los/as profesores/as libremente agrupados/as en base a sus teorías implícitas y fundamentadas tendrían más oportunidades para ensayar alternativas curriculares próximas en el espacio y cuyos agentes adoptarían la decisión de mantener o rechazar cambios educativos en contextos adaptados a las características singulares de la organización escolar. En efecto, el Decreto contiene las ideas conceptuales explícitas sobre el currículum y las estrategias de enseñanza:

“debe presentar un nivel de generalidad tal que requiera su posterior desarrollo y concreción por parte de los distintos equipos de profesores. Son éstos quienes han de adaptarlo a las características peculiares de cada contexto y grupo de alumnos... De esta manera, no sólo se respeta el pluralismo cultural y la diversidad de capacidades e intereses de alumnos y alumnas, sino que se reconoce al profesorado un amplio margen de autonomía profesional en las tareas de diseño y desarrollo curricular”.

Lo que le interesa al profesorado es la perspectiva de una buena práctica de cuyo funcionamiento ha hecho profesión para reconstruir a grandes trazos lo que el mismo denomina “mi caso”. Mas su propio papel frente al del colega es en cierto modo idéntico: ambos son una muestra inequívoca –y en contraste– de la de-construcción de la visión profunda de la utopía de perfección curricular.

Gauthier (1992) ha señalado cuatro relaciones entre la teoría y la práctica que desgranamos y apostillamos con reflejos empíricos y razonados:

- (a) *realidad y su reproducción*. Es la más habitual de las relaciones. En una clase de Lengua Castellana y Literatura I y II de Bachillerato, un profesor, de una parte, explica la diversidad lingüística y los usos de la lengua. Hace hincapié en el fenómeno del bilingüismo aportando la realidad plurilingüe de nuestro estado. Al final de la unidad didáctica reproduce teóricamente la realidad clasificando las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas siguiendo distintas manifestaciones temáticas.
- (b) *de una teoría fundamental a su aplicación*. Consiste en la aplicación de un descubrimiento. En una clase de Educación Primaria una profesora aplicó el modelo didáctico *Instrucción Guiada Cognitivamente*. Cuando la profesora observó que los/as niños/as aumentaban su aprendizaje, ella implantó gradualmente el modelo. El proceso de cambio en clase fue interactivo (Fennema y otros, 1993).
- (c) *finalidades y medios*. Las relaciones entre la práctica (compuesta de normas específicas que insinúan lo que hay que hacer) y la teoría (compuesta de normas generales –finalidades morales– y específicas) tratan de conseguir *eficacia*. A pesar de la preocupación científica por el desarrollo del pensamiento de alto orden en el aprendizaje de los/as alumnos/as de Bachillerato (que la Administración expresa en los términos : “La intervención educativa es una forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación, el “aprender a aprender”), en general, se ha hallado en las aulas que se aplican destrezas básicas. Para conseguir un incremento en habilidades metacognitivas (finalidad), la organización del centro de Bachillerato reducirá las rigideces formales de los proyectos curriculares y aumentará el tiempo dedicado al trabajo en equipo, y un mayor control del profesor sobre su propia práctica de clase (medios).
- (d) *descripción y prescripción*. Es una relación de *justicia*. ¿Qué trayecto de acción –ver la realidad o transformarla hasta alcanzar un ideal– debo seguir? La relación entre ambas ideas no es lineal ni consecutiva: al conocimiento de algo no debe seguir necesariamente su utilización. En contenidos de carácter transversal, como la educación sexual, al conocimiento de prácticas sexuales debe seguir la autorregulación decisional y no la prescriptividad en la utilización de ellas.

#### 4.4. LA INVESTIGACION SOBRE LA PRACTICA DE UNA PROFESORA IMAGINARIA: EN LA BUSQUEDA DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

Las teorías de los/as profesores/as se definen pragmáticamente, en lugar de hacerlo estrictamente en términos de sus propiedades formales. Concluimos con un estudio gráfico construido con verosimilitud que tiene probabilidad de disponer a los/as profesores/as a la contemplación. Se esbozan y recortan, pues, procesos latentes someros de una profesora sobre conceptos de cambio (Fullan, 1993) de Lenguas Extranjeras en la Tabla Nº 31:

TABLA Nº 31  
Teoría personal sobre el cambio.

Angélica es una profesora de Inglés de un barrio suburbano de una gran ciudad. Escogió la profesión de enseñar porque quería *servir* a la sociedad. Después de 15 años de experiencia docente, ha resumido su experiencia como *incierta y desafiante*. En alguna ocasión ha colaborado con profesoras para realizar trabajos de investigación. Piensa que la investigación tiene sentido para *cambiar* la docencia al menos en dos planos: uno, enriquecer a sus alumnos/as con elecciones múltiples y medios distintos, y otra, influir en el Consejo Escolar de manera que se incrementen los materiales y los intercambios escolares. Piensa que debería leer más ejemplos de investigación para ejecutar sus proyectos de innovación (se ha preguntado, ¿enseño a mis alumnos/as lo que realmente necesitan conocer en el futuro?). Al tiempo considera que los políticos que han elaborado el diseño curricular de la Segunda Lengua Extranjera y los investigadores que le han dado cursos en los CEPs deberían tener más cautela acerca de sus consideraciones sobre aspectos *epistemológicos* de la materia: en su barrio confiesa que es un problema *secuenciar los contenidos* de la ESO porque debe hacerlo en torno al *lenguaje* de clase que es muy pobre, a los *centros de interés* de sus alumnos/as que son antiacadémicos, y articulados en base a la *lectura* que es casi imposible, dado que no lo hacen ni con la Lengua Castellana. Esos problemas son la base de su diseño. Por eso no se precipita a la hora de planificar la enseñanza. Es más no rehúsa la compañía de colegas de Lengua Castellana y de Francés porque entiende que la solución de cambiar el sistema de comunicación oral y escrita no es una cuestión personal o de su materia. Entiende, además, que se deben estrechar lazos con estudiantes de otros países anglosajones, y ha iniciado contactos con el Consejo Británico y alumnos/as ingleses e irlandeses del programa Lingua para que vayan al centro a hablarles en inglés. Su propósito es *moral*: no quiere que los/as alumnos/as del centro dejen de autoperibirse como ciudadanos europeos capaces de comprender aspectos socioculturales de otros países en otra lengua.

#### 4.5. ORIENTACIONES DIDACTICAS

- 1<sup>a</sup> Determine su teoría personal de la enseñanza en función de su filosofía de la ciencia, del procedimiento de recolección de datos, del método de análisis y del informe final.
- 2<sup>a</sup> Seleccione ejemplificaciones de la última clase que haya impartido relativas a los siguientes conceptos: procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, marco organizativo de clase, situaciones didácticas en clase, sistemas de colaboración, y toma de decisiones instruccionales.
- 3<sup>a</sup> Grábese un segmento de una clase en audio. Transcríbala. Identifique categorías conceptuales que representen las acciones y acontecimientos ocurridos. Reduzca las categorías a códigos de tres letras mayúsculas. Ordene los códigos alfabéticamente. Señale la frecuencia de los códigos.
- 4<sup>a</sup> En relación al pasaje anterior, compare los incidentes aplicables a cada categoría, integre los códigos, cuando sea posible, en un metacódigo que agrupe sus propiedades, delimite la teoría y redacte la teoría.
- 5<sup>a</sup> Para redactar la teoría de enseñanza ordene los códigos de la siguiente manera: (a) condiciones causales → (b) fenómeno → (c) contexto → (d) condiciones intervinientes → (e) estrategias de acción / interacción → (f) consecuencias.
- 6<sup>a</sup> Revise cómo ha sido su actuación en la última clase. Especifique los pasajes que incluyan acontecimientos de una *auto-narrativa personal*, ordene el conjunto de *metáforas* que haya utilizado en clase, enuncie las *recomendaciones dadas a los/as estudiantes para su aprendizaje*, y apunte en qué actividades o tareas de clase realizó incursiones verbales propias de una *pedagogía crítica*.
- 7<sup>a</sup> Represente cuantitativa y cualitativamente los códigos que le han permitido categorizar los datos de su práctica.
- 8<sup>a</sup> Interprete cómo es la práctica de su clase *explicando o creando generalizaciones, desarrollando nuevos conceptos, elaborando conceptos existentes, ofreciendo puntos de vista profundos, clarificando la complejidad y desarrollando teorías*.
- 9<sup>a</sup> Clasifique las relaciones entre la teoría y la práctica de su materia siguiendo alguno de los siguientes binomios: *realidad y su reproducción, de una teoría fundamental a su aplicación, finalidades y medios, y descripción y prescripción*.

## CAPITULO 5

### DESCRIPCION

*Manuel Fernández Cruz*

#### 5.1. ¿PARA QUE DESCRIBIR MI ENSEÑANZA?

El objetivo de la descripción de la enseñanza no es otro que la búsqueda de la capacitación profesional a partir del análisis de la propia práctica.

Smyth (1989) se refiere a la *descripción* como la primera fase del ciclo reflexivo sobre la enseñanza. Hemos de situarnos en una posición fenomenológica para comprender la importancia que puede llegar a tener el conocimiento profundo de la propia práctica. Incluso como vía de capacitación profesional y formación permanente. La orientación fenomenológica prioriza la experiencia que el individuo tiene sobre la realidad externa en la que actúa, en nuestro caso, el conocimiento personal que el profesor adquiere del contexto en el que enseña. La acción de enseñar vivida por el profesor puede considerarse, desde esta óptica, una experiencia “prefenomenológica” que sólo a través de la mirada reflexiva se convierte en fenomenológica, o realmente significativa para quien la ha vivido.

Es decir, el profesor que reflexiona sobre lo que sucede en su clase puede apercibirse de elementos de los que antes no tenía conciencia. La enseñanza, así, puede ser interpretada y luego reinterpretada como una reflexión vivida, al tiempo que el profesor desarrolla una explicación de la escuela, de los alumnos, del currículum y de sí mismo. En este contexto cobran sentido los informes escritos que elaboran los profesores, sin mediación alguna de agentes profesionales externos, en los que reconstruyen retazos, acontecimientos relevantes y otros elementos de su experiencia práctica.

La abundancia progresiva de informes sobre experiencias prácticas que se realizan en las escuelas en la *voz de los propios profesores* parece haber generado una nueva cultura en la investigación educativa. Una contra cultura que amenaza el grado de poder – conocimiento sobre la enseñanza– que detentan administradores y políticos y capacita a los profesores devolviéndoles el acceso a parcelas de su tarea profesional que desde una visión instrumental de la enseñanza se les ha venido negando (Smyth, 1991).

La clave del éxito profesional de un docente reside en cada detalle de su práctica diaria. La mejora de la práctica es el objetivo de todos los esfuerzos personales que realiza el profesor para su formación. Por tanto describir la práctica, incluidos aquellos aspectos del comportamiento profesional no accesibles de manera inmediata a su percepción, no es una acción de estilo romántico de dudoso rendimiento sino una conducta que está en la base de la mejora profesional.

De todas maneras no basta con el creciente flujo de experiencias prácticas al que estamos asistiendo en nuestro contexto -al que ha contribuido enormemente el debate sobre la Reforma- que invade las revistas de educación y las jornadas que organizan asociaciones de vanguardia, movimientos de renovación pedagógica, sindicatos y otros colectivos de docentes. La necesidad que tiene la escuela de escuchar la voz de los profesores y la necesidad que tienen los profesores de escuchar su propia voz nos fuerza a superar las limitaciones inherentes al énfasis de lo particular mediante una aproximación a la descripción de la enseñanza que sea reflexiva, intercontextual y colaborativa, y que, gracias a ello, permita la sistematización de ese rico caudal de conocimiento práctico que se está generando.

## 5.2. ¿POR QUE DESCRIBIR MI ENSEÑANZA?

Las investigaciones recientes desde el paradigma del pensamiento del profesor han puesto de relieve la existencia de *principios prácticos* que guían su comportamiento profesional. Estos principios prácticos han recibido distintas denominaciones, teorías implícitas, teorías personales, creencias, reglas, imágenes o metáforas entre otras. Lo cierto es que se refieren a las pautas de comportamiento profesional interiorizadas por el profesor y adquiridas mediante la experiencia que, de manera, a veces, no consciente, le orientan en

la toma de decisiones, en la planificación y el desarrollo de la clase, en la interacción con los alumnos y los compañeros, y en todos los demás aspectos de la enseñanza.

Elbaz (1983) supone un referente claro para el estudio de los principios prácticos. Ella ha distinguido entre *reglas, principios e imágenes* para referirse a marcos de referencia para el comportamiento cotidiano, marcos de actuación ante situaciones nuevas, y marcos de referencia utópicos que orientan el comportamiento ideal del profesor, respectivamente.

Shulman (1987) y los demás investigadores que participan en el programa del Far-West Laboratory han puesto de manifiesto cómo el conocimiento profesional *base* de los profesores está constituido, entre otros, por un tipo de conocimiento que se refiere a la práctica, que sólo se adquiere con la práctica y que se manifiesta en las evidencias de la práctica. En concreto Shulman se ha referido a tres formas en que puede presentarse el conocimiento base del profesor:

- (a) *Conocimiento proposicional* (principios, máximas y normas) que se acumula en las declaraciones formales surgidas de la investigación didáctica empírica que mantienen relaciones de causalidad entre ellas.
- (b) *Conocimiento de casos* que reside en los sucesos concretos, documentados y descritos de la práctica de la enseñanza y que aporta al profesor las claves de comprensión de casos particulares contextualizados en el espacio, en el tiempo y en las materias.
- (c) *Conocimiento estratégico* que se desarrolla en la toma de decisiones en situaciones conflictivas / dilemáticas en las que entran en juego dos valores o dos principios contradictorios ante los que el profesor ha de tomar una opción y por el que el profesor trasciende situaciones particulares y orienta su comportamiento ante situaciones nuevas.

Las fuentes que el propio Shulman (1987) identifica como generadoras de este conocimiento base del profesor, son: (i) el propio contenido y la estructuración interna de las áreas curriculares; (ii) los materiales y estructuras del proceso educativo institucionalizado (currículum, textos, modelos de organización y de administración educativa, y la estructura de la enseñanza como profesión); (iii) la investigación sobre la escuela como fenómeno social y cultural que

afecta a lo que los profesores pueden hacer; y (iv) la sabiduría de la práctica.

Una visión global de qué clase de conocimiento genera el profesor a partir de su experiencia práctica, la encontramos en Kelchtermans (1993) quien ha caracterizado recientemente la adquisición de conocimiento como un proceso que es:

- (a) *Narrativo*. Porque la codificación escrita de las cosas que le ocurren cuando enseña, proporciona al profesor una visión textual de la enseñanza capaz de revelar aspectos de su práctica difícilmente perceptibles de otro modo y por tanto facilita la sistematización de este conocimiento práctico. Pero además, el elemento narrativo enfatiza cuanto de subjetivo, idiosincrático y significativo tienen sus experiencias docentes. Los informes narrativos parciales se integran en un relato de la experiencia personal en el ejercicio de la docencia donde lo esencial no son los hechos relatados, sino el significado que el profesor atribuye a estos hechos.
- (b) *Constructivo*. Porque se elabora mediante la continua atribución de significados, cada vez más comprensivos, a las experiencias de enseñanza. Esto le permite elaborar una concepción personal de la enseñanza a partir de los significados construidos. En educación, el constructivismo como teoría del aprendizaje, no se refiere tan sólo al conocimiento del alumno, sino que se refiere igualmente al proceso de aprender a enseñar que realiza el profesor, a la construcción de su conocimiento sobre la enseñanza.
- (c) *Contextual*. Porque las experiencias prácticas y las explicaciones construidas sobre ellas, sólo son significativas en el contexto social, cultural e institucional en el que ocurren. Es por ello por lo que los profesores siempre se refieren a los sucesos de su enseñanza enmarcándolos en el contexto en el que han ocurrido.
- (d) *Interactivo*. Porque si los significados se construyen en interacción constante con los elementos del contexto en el que ocurren, los más relevantes son precisamente los elementos personales del contexto escolar, es decir, los alumnos, los padres de alumnos, y los compañeros, con quienes se comparten significados o frente a quienes se construyen significados distintos, y

- (e) *Dinámico*. Porque se trata de un proceso afectado de una dimensión temporal muy potente. El pensamiento y el comportamiento actual de un profesor sólo es un fragmento del proceso continuo –que se desarrolla durante toda su carrera– de asignación de significados a la realidad de la enseñanza percibida y experimentada.

Lo que llevamos dicho sobre el proceso de *describir mi enseñanza* no puede llevarnos a considerar la descripción de la tarea profesional como algo totalmente ajeno o segregado de la vida del profesor. Podemos establecer dos niveles más profundos a los que referir las habilidades laborales, la unidad social que configura las reacciones de la persona en su trabajo, y la percepción que el individuo tiene de sí mismo frente al propio trabajo y al contexto organizativo laboral, para argumentar la necesidad de desarrollar habilidades profesionales como un aprendizaje interrelacionado con la organización y con el propio yo, en el que se diferencian tres campos: el *instrumental*, el *dialógico* y el *auto-reflexivo*.

La descripción de mi enseñanza hay que enmarcarla en la descripción de mi vida profesional y, más allá, en la descripción de mi vida. Dicho de otro modo, lo que hago como profesor alcanza su sentido en el contexto organizativo en el que lo hago, en las experiencias previas que me han llevado a ser el profesor que soy y en mi propia biografía, inseparable de mi vida profesional.

### 5.3. ¿QUE ASPECTOS DESCRIBIR DE MI ENSEÑANZA?

Pero ¿por dónde comenzar la descripción de mi práctica como profesor?, ¿qué aspectos abordar en la narración de la enseñanza? En este punto parece oportuno mantener una estructura flexible de tres dimensiones que organice los contenidos del discurso narrativo del profesor: (a) la práctica diaria, (b) la vida profesional, y (c) la persona.

La descripción de *la práctica diaria* de la enseñanza comprende, por un lado, la preparación y el desarrollo de las clases (véase Tabla Nº 32). Es decir, todo el proceso de planificación que incluye la selección de contenidos y objetivos, o la preparación de ejercicios y actividades, así como los procesos de interacción con los alumnos en el aula como la explicación de temas, relación de ayuda, organización de las tareas, evaluación, tutoría, u otros. Además,

la descripción de la práctica diaria se refiere a aspectos del comportamiento profesional fuera del aula como pueden ser los de coordinación y colaboración con los compañeros y el equipo directivo, o las relaciones con otros alumnos y con los padres de alumnos, o las relaciones con compañeros de otros Centros y la participación en seminarios o grupos de trabajo, etc.

TABLA Nº 32  
Preguntas para una descripción de la práctica diaria.

¿Qué es lo que me gusta más de la enseñanza? ¿Cuáles son las recompensas para mí? ¿Cuándo me siento mejor como profesor? ¿Cuáles son mis momentos favoritos?

¿Qué es lo más difícil de la enseñanza? ¿Cuántas veces he sentido ganas de abandonar la docencia? ¿Por qué? ¿Por qué no lo he hecho? Si pudiera ¿qué cosas cambiaría de mi trabajo?

¿Qué alumnos llaman mi atención? ¿Por qué? ¿Cuáles hacen que mi trabajo sea más difícil?

¿Cuál es el papel de los padres en mi clase? ¿Cuál debería ser?

¿Por qué me organizo de esta manera? ¿Por qué sigo determinadas rutinas?

¿Por qué enseño como enseño? ¿Qué criterios pasan por mi pensamiento? ¿Qué tiene de valioso mi enseñanza? ¿A qué compañeros admiro? ¿Por qué?

¿Cuál es mi papel en la vida de mis alumnos y sus familias? ¿Cuáles son mis objetivos para los alumnos? ¿Cómo consigo esos objetivos?

¿Cuál es mi papel en la preparación de los alumnos para el futuro? ¿Existen conflictos entre mis objetivos y los de la escuela? ¿Existen conflictos entre mis objetivos y los de la comunidad social? Si existen ¿esos conflictos afectan a mis alumnos?

Con la descripción de la *vida profesional* vamos a conocer nuestro propio perfil profesional (véase Tabla Nº 33). Un perfil o caracterización que nos define como profesores ante los demás y ante nosotros mismos, y que le da sentido a nuestra práctica diaria, a nuestro comportamiento en la escuela, a nuestras relaciones sociales en el Centro, y a nuestras intenciones y objetivos en la enseñanza. El perfil profesional lo constituye, por un lado, la biografía profesional o trayectoria seguida hasta este momento. Desde la experiencia de formación inicial o los motivos que nos inclinaron a optar por la docencia, hasta la historia de los destinos ocupados, las personas que han influido en nuestra manera de ver la enseñanza,

las actividades de formación permanente seguidas o los eventos de especial relevancia que nos han sucedido en la escuela. Pero además, el perfil profesional lo constituye la identidad que mantenemos en la actualidad como profesores. Kelchtermans (1993) ha aludido a la autoimagen, autoestima, autopercepción en las tareas, motivación en el trabajo, y perspectivas de evolución futura, como los componentes esenciales de la identidad de los profesores.

TABLA Nº 33  
Preguntas para una descripción de la vida profesional.

¿Qué circunstancias personales y/o factores casuales me han llevado a ser profesor? ¿Me sorprende de verme tal y como he llegado a ser ahora?  
¿Cuándo decidí hacerme profesor? ¿Qué significó mi decisión en ese momento para mi vida? ¿Qué ha sido de cuanto me atraía y me interesaba de la enseñanza?  
¿Qué papel, explícito o implícito, jugaron mi familia y otras personas cercanas en mi decisión de dedicarme a la enseñanza? ¿Recuerdo algunas experiencias vividas que afectaran a mi decisión?  
¿Recuerdo algunos profesores sobresalientes en mis años como estudiante? ¿Cuáles recuerdo? ¿Influyeron en mi decisión de alguna manera?  
¿Cómo ha sido mi formación inicial para la enseñanza? ¿Ha sido positiva? ¿Me preparó para lo que ahora se que es la enseñanza? ¿Es la enseñanza mejor de lo que esperaba? ¿Cuándo empecé a ejercer tuve la ayuda de compañeros experimentados que influyeran en mí? ¿Cómo influyeron?  
¿Puedo recordar cuándo empecé a sentirme bien como profesor? ¿Desde cuándo me siento seguro de mi propia filosofía sobre la enseñanza?  
¿Desde cuándo confío en mi conocimiento práctico?  
¿Puedo recordar experiencias de mi infancia o juventud que continúen influyendo en qué y cómo enseño ahora? ¿Puedo describir las ideas esenciales de la enseñanza que guían mi trabajo y cómo he llegado a adoptarlas?  
¿He cambiado como profesor con el paso del tiempo? ¿Qué cosas han cambiado en mí? ¿En qué sentido?

En último lugar, la descripción de aspectos más globales sobre *la persona* que es el profesor (véase Tabla Nº 34). Ayers (1989) se refiere a los intereses sociales y políticos, los proyectos en los que se implica el docente fuera de la enseñanza, los valores que defiende y que marcan su estilo de vida, o el ejercicio de determina-

das actividades de ocio y tiempo libre, como aspectos más generales de la identidad personal que afectan a la propia concepción de la enseñanza que tiene el profesor. Así cobran especial relevancia las actividades sindicales o religiosas o políticas, o la implicación en otras tareas civiles de servicio a la comunidad, o incluso, las razones para el rechazo de estas actividades.

TABLA Nº 34  
Preguntas para una descripción de la persona.

¿Qué cosas valoro aparte de la enseñanza? ¿Estoy implicado en algún grupo social o político?  
¿Qué me preocupa más acerca de mis alumnos y sus familias? ¿Qué me preocupa acerca del estado, de la sociedad o del mundo?  
¿Estoy implicado en algun proyecto o interés distinto de la enseñanza?  
¿Cuál? ¿Qué importancia tiene para mí?  
¿Qué he leído recientemente que sea significativo para mí?  
¿Cómo me imagino a mí mismo dentro de cinco años? ¿Y dentro de diez?

Estas tres dimensiones van a componer el argumento del discurso narrativo de la enseñanza siempre que consideremos que la descripción de la práctica no solo afecta a lo que vemos sino también a lo que no vemos —es decir, aquellos aspectos de la vida profesional cotidiana que, por ser tan conocidos, pasan inadvertidos en un primer momento a un análisis de nuestra práctica—, que las descripciones particulares tiene que encontrar sentido en descripciones colectivas y que el incidente crítico es la estructura principal del relato del profesor.

### 5.3.1. Más allá de lo visible a los ojos

Es necesario que hagamos una advertencia sobre la verdadera naturaleza introspectiva de la descripción de la enseñanza. Lo esencial no es a veces perceptible con una mirada simple a nuestro alrededor. La descripción de la enseñanza ha de hacerse de tal forma que una fase de análisis posterior sobre lo descrito nos permita encontrar cuestiones de relevancia sobre nuestra práctica. Por ello, es necesario que el profesor adopte un papel de investigador. Esto es, no categorizar nada como evidente, alcanzar un cierto dis-

tanciamiento para verse a sí mismo como el objeto descrito, y no abandonar nunca una cierta sensación ingenua de novedad y sorpresa cuando se describe lo cotidiano.

Esto no es pretender ningún grado de objetividad en la descripción, que ni es posible ni es deseable. Lo esencial de la descripción, ya lo hemos dicho, no es en sí mismo lo descrito, sino la comprensión que el profesor hace de los descrito. Aún así, puede resultar difícil, por demasiado conocidas, encontrar sentido a las tareas cotidianas. De ahí la necesidad de adoptar un cierto escepticismo y distanciamiento que nos permita valorar cada aspecto de nuestra práctica diaria, referirlo a los contextos sociales y biográficos que le dan sentido, encontrar antecedentes e intentar explicaciones a la aparición de cada comportamiento profesional y discutir, si cabe, su evolución futura.

Las técnicas descriptivas que proponemos en la última parte de este capítulo no nos van a ofrecer otra cosa que un espejo donde encontrar una imagen de nosotros mismos. No una imagen cualquiera, sino una imagen construida –mediada– por nosotros mismos. Una imagen cuya dificultad no estará tan solo en superar el efecto cosmético que se produce cuando nos miramos a nosotros mismos como objeto, sino en descubrir significados, intenciones, causas y otras relaciones entre las líneas del discurso que componen nuestras propias palabras. Se trata de reexperimentar de forma extraordinaria aquello que es ordinario de una manera que capacite al profesor para comprender cómo los elementos de las situaciones particulares alienan, se confunden e imponen situaciones límite reales sobre lo que es posible hacer en ellas (Smyth, 1989).

### **5.3.2. Descripción colaborativa de la enseñanza**

Mostrábamos anteriormente cómo una de las características del proceso de atribución de significado a nuestra experiencia de enseñanza es la interactividad. De tal manera que la significación de las experiencias no son procesos individuales sino procesos sociales que ocurren con la interacción entre los miembros de un grupo de referencia.

Por esta razón hemos de hacer la advertencia de que la descripción de la enseñanza no es un proceso individual sino colectivo que se manifiesta en estas dos consideraciones:

- (a) Ya hemos advertido que los marcos de significación de cualquier experiencia son el organizativo y el biográfico. Pues bien, aun cuando podamos hablar de la existencia de una identidad substancial en el profesor que tiende a permanecer inalterable con el paso del tiempo, lo cierto es que este componente substantivo de la identidad profesional es la causa de la mayoría de conflictos en la organización (que se originan con el choque de perspectivas diversas sobre la enseñanza) y que llevan al profesor a constituir grupos de referencia en el seno de las organizaciones educativas con los que compartir los significados de las experiencias que viven y que determinan su propia biografía. O dicho de otro modo, el marco biográfico también es interactivo.
- (b) El objetivo último de la descripción de la enseñanza es la mejora del curriculum y de la escuela. Es decir, la actividad descriptiva no se justifica por un fin particular sino por un objetivo colectivo. Por ello reclamamos una visión interactiva, intercontextual y colaborativa del ciclo reflexivo del profesor. Porque la reconstrucción de la práctica, última fase del ciclo reflexivo, no puede hacerla efectiva el profesor individual sino en el seno del grupo.

### **5.3.3. El incidente crítico como estructura principal del discurso narrativo**

Quienes nos dedicamos a la formación de profesores tenemos la experiencia de ver cómo los docentes, en sus intervenciones ante los compañeros, y con el ánimo de ilustrar sus teorías sobre la enseñanza, siempre hacen referencia a su caso particular, a sus anécdotas, a lo que les ha sucedido recientemente con un alumno y les ha hecho comprender algún aspecto nuevo de la enseñanza. Se trata del empleo del incidente crítico como la prueba irrefutable de la verdad de lo argumentado, o como la comprobación —“la prueba del nueve”—, a veces, de la bondad o ineficacia de cualquier argumento teórico. En cualquier caso, para los profesores, el incidente crítico es la estructura principal de su discurso narrativo.

Con el empleo hábil de incidentes críticos los profesores justifican su comportamiento, adquieren o se sacuden compromisos con los alumnos o con la escuela, se posicionan ante las propuestas de la administración, y escuchan o ignoran a los formadores de profesores.

Es quizás Woods (1993) quien de manera más clara ha llamado la atención sobre el uso del estudio de incidentes críticos para comprender los aspectos más importantes del comportamiento profesional de los docentes, y aún más, de la propia vida institucional de los Centros educativos. Estos acontecimientos vividos como momentos clave en la vida del profesor y/o de la institución, afectan a la toma de decisiones, al desarrollo de acciones determinadas o la orientación hacia direcciones particulares que terminan teniendo implicaciones para la identidad profesional y la cultura del Centro.

Los incidentes críticos, vividos en períodos específicos de gran tensión, pueden reafirmar prioridades o cambiar las cosas que al profesor le parecen importantes, pueden, incluso, cambiar su trayectoria. Los profesores usan los incidentes como nudos de un sistema explicatorio de sí mismos y de sus teorías personales sobre la enseñanza.

La investigación sociológica ha usado tales incidentes para estudiar las vidas de los individuos. Nosotros hemos usado recientemente en un trabajo empírico (Fernández Cruz, 1995) una tipología de las experiencias vitales de interacción capaces de alterar la estructura de significado de la vida, y por tanto cambiar la trayectoria de las personas:

- (a) *cambio radical* que afecta a la estructura global de la trayectoria vital;
- (b) *cambio acumulativo* que supone una reacción a acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo;
- (c) *cambio menor* que representa un momento problemático en la vida de una persona; y,
- (d) *cambio revivido* que constituyen aquellos acontecimientos cuyo significado de cambio se les otorga en el momento de la descripción.

Estos incidentes críticos que marcan la historia profesional de los profesores son susceptibles de experimentarse en fases –que también llamamos críticas– de la carrera docente. Estas fases suelen ser la de inicio de la carrera o *socialización profesional* que se desarrolla durante los primeros años de docencia, los años de competencia para alcanzar mejores destinos o puestos de promoción en la enseñanza, la fase de *mitad de la carrera*, momento de la vida profesional en que el profesor realiza una valoración global del

tiempo transcurrido y comienza ha formularse interrogantes sobre su evolución profesional en el futuro, y la previa a la *jubilación* que supone toda una experiencia de preparación y ajuste a la situación de retirada de la vida profesional.

Como Woods (1993) ha señalado, los incidentes críticos cumplen una función confirmatoria y de preservación en el mantenimiento de las creencias de los profesores, sus intereses y sus comportamientos estratégicos. En contraste con los procesos cotidianos y las rutinas que le ofrecen una acumulación gradual de aprendizaje de la profesión, los incidentes críticos representan oportunidades de cambiar su comportamiento y readaptar su conocimiento de la enseñanza.

#### 5.4. ¿COMO DESCRIBIR MI ENSEÑANZA?

##### 5.4.1. Los elementos del discurso narrativo

Al contar sus propios relatos, los profesores se inician como autores de sus propios escritos y lectores de sus propias vidas. Así llegan a descubrir aspectos de su práctica que hasta ahora han sido desconocidos para ellos. Se trata de escritos donde los profesores recogen acontecimientos concretos de su enseñanza y de sus vidas como profesores. Son descripciones que no necesitan de un lenguaje académico complejo, sino todo lo contrario, para que sean propiedad genuina de los profesores, tales descripciones deben estar escritas en su propio lenguaje, con sus propios términos.

Crear estas narrativas personalizadas y contextualizadas, afirma Smyth (1989), es también una manera de protegerse del rampante imperialismo intelectual que prevalece en la enseñanza –y se acentúa en las épocas de reforma–, por el que agentes externos proporcionan un paquete de respuestas sobre temas que no han sido preguntados a los profesores.

En la Figura Nº 7, elaborada a partir del gráfico de Smyth (1991), hemos querido representar los elementos esenciales que componen el discurso narrativo. Son los elementos que nos permiten contar los acontecimientos de la enseñanza enraizados en lo concreto de nuestra clase, nuestra escuela, nuestro trabajo y nuestra vida: quién, qué, cuándo y dónde.

Como vemos en el gráfico, el primer elemento, el *quién*, hace referencia a los actores de la práctica, los protagonistas de la enseñan-

za, los personajes del acontecimiento que narramos. Si bien es cierto que el guión del profesor gira en torno a una superestrella, él mismo, hay otras estrellas que protagonizan las acciones que se relatan. Frecuentemente nuestros relatos versarán sobre encuentros con los alumnos en los que la disciplina, la tutoría, o la evaluación, van a ser fuente de experiencias muchas veces conflictivas, otras veces gratificantes, que componen nuestra historia de cada día en la escuela. A veces estas experiencias constituyen incidentes críticos que van a cambiar nuestro modo de actuar o de pensar sobre la enseñanza.

FIGURA Nº 7  
Elementos esenciales del discurso narrativo.



Pero los propios compañeros, el equipo directivo, los padres de los alumnos y agentes externos al Centro –asesores, inspectores...– también protagonizan encuentros cotidianos con el profesor que le fuerzan a una toma de posición, o a una actuación comprometida. Ellos también son estrellas invitadas en nuestros relatos. Una atención especial merecen los extras de la narración. Aquellos personajes que componen el clima humano en el que se desarrolla el acontecimiento descrito, que no tienen una participación activa en lo ocurrido, pero que han provocado con su presión, quizás de forma callada, una conducta determinada en el profesor. El quién también lo constituyen las fuerzas no visibles que afectan a las personas que interactúan configurando el tipo de relaciones que man-

tienen. La presencia, a veces inadvertida, de presiones debidas al género, o a otras circunstancias personales entre los alumnos y/o los profesores subyace en el acontecimiento que se describe.

El *qué* nos remite al ámbito que ocupa el contenido de la descripción. Es cierto que las descripciones organizadas a partir de incidentes o acontecimientos cotidianos son globales, afectan a todos los ámbitos de la enseñanza. No obstante, es posible delimitar en la descripción aquellos aspectos de lo acontecido que afectan especialmente a un ámbito concreto. En ocasiones ocurre lo contrario, es el ámbito de la enseñanza el que actúa de aglutinador de diferentes acontecimientos que se integran en un relato único.

Por citar sólo algunos, parece que la *disciplina* es uno de los ámbitos de la enseñanza en que más incidentes ocurren, sobre todo entre los profesores jóvenes. La disciplina es un campo donde se pone en juego un amplio conjunto de creencias del profesor respecto a la enseñanza, la escuela y la educación en general.

Otro ámbito relevante es el de la *materia*. Especialmente entre los profesores de secundaria que al iniciar la docencia se perciben a sí mismos con una fuerte preparación en la materia de enseñanza y una débil formación para transformar los contenidos científicos en contenidos asimilables por los alumnos.

Las narraciones sobre la participación y el desarrollo de actividades de *innovación curricular*, pertenecen a un ámbito de especial trascendencia para la capacitación profesional. La descripción –para la reflexión– sobre esta tarea del profesor supone en la mayoría de las ocasiones recuperar la atención sobre un ámbito abandonado por el colectivo profesional.

Llamamos la atención en último lugar sobre el ámbito de la *organización*. La descripción y posterior reflexión sobre aspectos organizativos del aula y del Centro, puede generar la incorporación al cuerpo de conocimiento práctico del profesor, de sistemas organizativos genuinos que permitan el desarrollo de metodologías acordes con las teorías sobre la enseñanza que el profesor sustenta. En el siguiente cuadro recogemos como ejemplo el texto extraído de una entrevista de la investigación de Villar (1992), en el que una profesora de Ciclo Medio aborda el problema de la *motivación* de sus alumnas (véase Tabla Nº 35).

TABLA Nº 35  
Ejemplo de motivación de una profesora.

A mí me gustaría hacer las clases mucho más activas y a veces tengo la sensación de que las niñas se duermen, nunca las tengo motivadas a todas. En la clase hay silencio, a no ser que alguna vez se forme algo, pero esa atención continua es difícil de mantener. Eso es una cosa que a mí me preocupa mucho. Además yo creo que está ligado totalmente a mi forma de dar la clase, a la ilusión con la que yo preparo la actividad. Aunque lo mismo, ahora, hacemos un itinerario de la comarca y ni se inmutan. Ya veremos la reacción. Yo, dentro de los medios que tengo, estoy contenta. Me gustaría que palparan mucho más la realidad, eso es lo que más echo de menos. Cuando estudiamos "*la localidad*" salimos por las calles y tampoco me quedé llena. Por que son siempre las mismas alumnas las que participan. Cuando terminamos la clase no me encontraba satisfecha. Nunca, nunca, nunca, es que siempre queda esa cosilla...

El *cuándo* nos remite al momento de desarrollo profesional del profesor en el que se produce el relato y el incidente narrado. Es decir, a una doble contextualización biográfica de la descripción. ¿Qué preocupaciones profesionales, qué necesidades formativas, qué aspiraciones en la enseñanza, qué expectativas de promoción o mejora de destino? albergaba al profesor en el momento del incidente. ¿Qué tipo de relaciones pueden establecerse entre los elementos que caracterizan su momento de desarrollo y el comportamiento profesional exhibido en la descripción? Otra perspectiva, más propia del análisis que de la mera descripción será la de establecer relaciones entre el momento actual de desarrollo y el significado atribuido a lo narrado.

Insertamos a continuación un nuevo texto perteneciente a un autoinforme de la investigación de Villar (1992), en el que una profesora de Ciclo Medio conecta su reflexión sobre la evaluación de la enseñanza con el momento de desarrollo actual por el que atraviesa en su vida profesional, de manera que al final aborda el propio proceso de la autoevaluación profesional (véase Tabla Nº 36).

## TABLA Nº 36

### Ejemplo de autoevaluación profesional de una profesora.

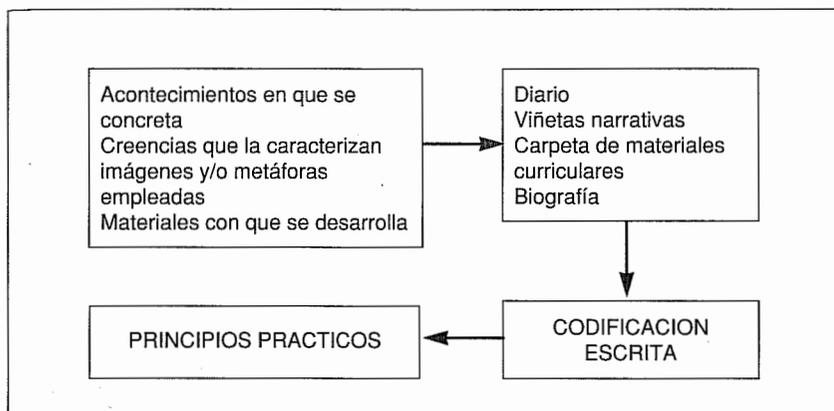
Cambio de nivel en el presente curso y tengo tal confusión de ideas que no se qué hacer, mi estado inicial es nefasto para cualquier tarea. En cuanto al diseño curricular lo que más me preocupa es que siempre hago propósito de dar más importancia o por lo menos dedicarme a la consecución o el logro de objetivos expresivos. Pero si no los puedo medir tengo la sensación de echar cosas en saco roto. ¡Debo cambiar de mentalidad! Insisto en que estoy muy nerviosa... y me cuesta tranquilizarme. Por eso creo que voy a comenzar agobiada y voy a tener una clase de niñas agobiadas. El concebir la evaluación como proceso en el diseño más que como producto creo que es un hecho al que todos debemos mentalizarnos y no caer en la tendencia que por la rutina, creo, y comodidad se viene haciendo. Estas reflexiones me llevan siempre al mismo estado: sensación continua de que siempre hago la milésima parte de lo que debo hacer. Aunque toco en mi trabajo muchos de los aspectos tratados siempre tengo la sensación de hacerlo de refilón. ¿Pasa esto en realidad? o ¿hay que abarcar tanto en nuestra profesión que no se puede llegar tal y como hoy en día está estructurada la cosa? Desde mi punto de vista creo que en teoría lo tenemos claro pero en la práctica hacemos el proceso más complicado de lo que es y no nos hemos reformado por falta de una autoevaluación reflexiva y madura.

El último elemento del discurso narrativo al que hacemos referencia es el *dónde* como lugar físico o ambiente espacial donde ocurren los acontecimientos descritos. Pero además, como lugar cultural –ethos propio del Centro– en el que cobran sentido los comportamientos profesionales. Desde la óptica constructivista que estamos desarrollando es esencial la contextualización cultural de las descripciones.

#### **5.4.2. Las técnicas para la descripción de la práctica**

Con la descripción de la práctica (como mostramos en la Figura Nº 8) lo que hacemos es convertir en texto escrito algunos retazos de pensamiento y/o comportamiento profesional en los que se manifiestan los principios que guían la enseñanza.

FIGURA Nº 8  
Descripción de la práctica.



Entre las técnicas posibles para la generación de estos textos descriptivos hemos elegido las que tienen un empleo más fácil y una mayor potencia significativa a nuestro juicio: el diario, la viñeta narrativa, la carpeta de materiales y la biografía.

### 5.4.3. Diario del profesor

Es una de las técnicas más sencillas para describir la práctica de la enseñanza. El uso del diario permite el archivo cotidiano de experiencias realizadas en clase, incidentes con los alumnos y colegas, reflexiones surgidas en torno a cualquier ámbito de la enseñanza o valoraciones sobre los alumnos, o sobre uno mismo. Son descripciones que pueden parecer en principio retazos aislados de la práctica, pero que adquieren sentido cuando son sometidos a un análisis riguroso.

El uso continuado del diario le permite al profesor experto en la técnica, abordar en sus descripciones un abanico cada vez más amplio de aspectos de su práctica, que en conjunto, y bien contextualizados, pueden ofrecer una imagen fiel del perfil profesional del profesor (Zabalza, 1991). Con la práctica de la descripción escrita aprende a analizar cada uno de los ámbitos implicados en una acción global de enseñanza. Para Zabalza (1991: 92), los diarios tienen al menos cuatro dimensiones que les permiten alcanzar una fuerte potencialidad expresiva:

- (a) que requieren *escribir*;
- (b) que implican *reflexionar*;
- (c) que integran lo *expresivo* y lo *referencial*; y
- (d) el carácter netamente *histórico* y *longitudinal* de la narración.

El diario además, permite apuntar junto a las descripciones, elementos para la reflexión posterior, que no sólo inducen a la propia reflexión sino que pasado el tiempo, ofrecen una visión amplia de la evolución de la capacidad de juicio crítico del profesor y su nivel de reflexividad.

A continuación (Tabla Nº 37) presentamos un corte del diario de una profesora de Ciencias Naturales de Bachillerato en su primer año de docencia (cedido amablemente por la profesora) que dan idea del tipo de acontecimientos y reflexiones que pueden recogerse en un diario.

TABLA Nº 37

Extracto de un diario de una profesora de Ciencias de la Naturaleza.

Me daba cuenta de que cada vez me seguían menos alumnos. Incluso los de las primeras filas que siempre están atentos, se movían en sus sillas y desviaban la vista cansados, perdidos en la explicación. Me paré en seco y les pedí que hicieran preguntas, que dónde se habían perdido, que qué era lo que no entendían. Cuando empecé a contestarle a Rivera me dí cuenta que estaba contestándole con las mismas palabras, los mismos ejemplos y hasta los mismos gestos que había usado unos minutos antes. No era capaz de separarme de la misma explicación que ya había hecho. Yo no había preparado suficientemente bien el tema como para explicarlo, como para que me entendieran. No tenía fluidez verbal, estaba agarrotada, no me salían los ejemplos. Me vi muy mal. Si yo me vi tan mal ¿cómo me verían ellos? Quizás ellos no perciban estas cosas. Lo que tengo claro es que otra vez no me pasa. No puedo presentarme más en clase sin tener muy bien preparada y esquematizada la explicación. Incluso variedad de ejemplos buscados y ejercicios preparados para no perder tanto tiempo.

#### 5.4.4. Viñeta narrativa

La viñeta narrativa es el relato escrito con unidad argumental en el que el profesor no se queda en la descripción de la práctica sino que intenta una *descripción reflexiva* de la práctica en el que se evocan imágenes de la trayectoria personal que se relacionan en el

propio relato con aspectos del comportamiento actual e incluso como justificación de comportamientos futuros. Son historias personales de la experiencia donde no sólo se incluye la descripción de un acontecimiento sino la interpretación que el propio profesor hace del hecho narrado.

La viñeta narrativa facilita una visión de la enseñanza como una historia narrada y del profesor como un narrador de historias (Connelly y Clandinin, 1990). A través de la narración, el profesor, construye su experiencia de la enseñanza en una descripción en la que se vuelcan sentimientos emocionales, morales, estéticos, y por ello reflexivos.

Se trata de una técnica que favorece la cooperación entre colegas, pues una buena viñeta narrativa puede ser elaborada tras una sesión de observación de la actuación de un profesor compañero.

El ejemplo que presentamos a continuación (Tabla Nº 38) recoge precisamente las impresiones de un profesor principiante tras la experiencia de observación de una profesora de Francés de segunda etapa de E.G.B. (Villar, 1992).

TABLA Nº 38

Impresiones de un profesor principiante.

La clase empezó con la lectura del diálogo del libro de texto y la repetición de frases y respuestas que los alumnos traían preparadas de casa. Para ir respondiendo a las preguntas Ana indicaba con la mirada la que debía intervenir, eligiendo en principio entre los que levantaban la mano, después también los que no la levantaban. Intervinieron todos los alumnos. Después, Ana, explicó la realización de los ejercicios. Los alumnos tenían dudas sobre el vocabulario. Ana intentaba que dedujeran el significado del propio contexto. Pero los alumnos le seguían preguntando. La palabra clave era "*lumettes*" uno de los atributos que diferenciaba a un personaje del diálogo. Los alumnos no consultaban el diccionario, parecen acostumbrados a que Ana les resuelva las dudas y ahora que no lo hace se encuentran perdidos. Continuó un largo silencio. Los alumnos estaban cansados, se frotaban lo ojos. Ana estaba vencida por la gripe...

#### 5.4.5. Carpeta de materiales curriculares

El conjunto de materiales curriculares que elabora el profesor nos ofrece un banco documental de enorme interés para conocer la evolución profesional en los aspectos más puramente instructi-

vos. Conocida en el contexto anglosajón como "port-folio" (Shulman, 1993), y usada como estrategia de formación permanente, la carpeta del profesor puede recoger materiales tan diversos como: *programaciones* de unidades didácticas, *guiones* de clase, *esquemas* de lecciones o conferencias, *artículos* sobre enseñanza, *pruebas* de evaluación, *cuadernos de campo*, *cuadernos de ejercicios*, *apuntes* para los alumnos, etc.

Pero destacamos sobre todos sus posibles contenidos, la descripción de *casos* concretos ocurridos al profesor en su enseñanza. El caso, descrito y archivado, se convierte en la unidad básica del análisis reflexivo y en componente esencial de los programas de formación permanente para los profesores.

En resumen la carpeta de materiales llega a ser para el profesor un amplio conjunto documental de ejemplos de su enseñanza. Por ello, forma de conocimiento de casos es la que mejor se adapta al soporte de la carpeta de materiales. La descripción de ejemplos y casos de la propia enseñanza puede facilitar el proceso de análisis reflexivo sobre la práctica.

#### **5.4.6. Biografía**

La retroacción que provoca en el profesor el estudio de su propia vida profesional, le permite reconstruir su biografía ajustando los elementos para darle coherencia. Es difícil diferenciar el marco fenomenológico, del narrativo y del puramente biográfico. A diferencia de la viñeta narrativa, más breve, menos introspectiva y de menor fuerza histórica, los relatos enfocados en la propia vida permiten al profesor hacer una valoración directa sobre la evolución de su enseñanza. Se trata de recordar qué cosas se hacían antes, por qué se enseñaba de tal forma, y cómo ha evolucionado el comportamiento profesional.

La elaboración de la biografía que puede facilitarse mediante el uso de la entrevista biográfica, permite además al profesor intentar encontrar antecedentes de las situaciones actuales. En cualquier caso, es necesario asumir, que la biografía tiene más de reconstrucción que de construcción, pero aún así, lo importante no es recordar los hechos que sucedieron en una fase anterior de la carrera, sino reinterpretar u otorgar un nuevo significado a aquellos hechos a la luz de la experiencia actual.

La elaboración de *biogramas* (Fernández Cruz, 1995) o armazones de la vida profesional del profesor en los que se recogen de

manera cronológica los eventos que estructuran su carrera y que están en el origen de las principales decisiones adoptadas y de los cambios observados en la trayectoria, bien sea de forma individual, o mejor, como base de un trabajo colaborativo en el seno de un grupo de profesores, puede ser una estrategia facilitadora de la reflexión a partir de la descripción de la propia biografía.

El texto de la Tabla Nº 39 (Fernández Cruz, 1995) es un ejemplo de la reinterpretación que una profesora hace del primer contacto que tiene con la enseñanza durante una entrevista biográfica.

TABLA Nº 39  
Reinterpretación de la enseñanza de una profesora.

... No, yo era nueva, pero lo que te quiero decir es que la experiencia, a mí la experiencia me resultó... que salí muy mal, porque claro, con la ilusión que yo fui, yo era el primer día de reunión con maestros, y nos juntamos veintitrés me parece que estábamos. Hubo una discusión tan grande, hubo puñetazos en la mesa, yo salí fatal y le decía a mi marido: -Juan qué miedo. Porque salí regular ¿no? Mi suegro había sido bastantes años director, pero entonces aquel año no era, y el director era otro señor, que fue el que discutió con otro; por alguna tontería que tuvieran, bueno, yo salí muy mal y bueno, pues ellos decían: -No te preocupes, pues mira una discusión que han tenido y ya está. Claro, yo estaba violenta, entonces pues también joven, dentro de eso, pues con veintidós años, pero muy así, violenta, veintidós o veintitrés tendría entonces. Pero bueno, la experiencia aquella pasó, y nada, y empecé...

#### 5.4.7. Evaluación

Las medidas de evaluación sobre distintos aspectos de la práctica proporcionan una información enormemente valiosa para iniciar el ciclo reflexivo sobre la enseñanza. La propia Administración advierte sobre la funcionalidad múltiple de la tarea evaluadora del profesor. A modo de ejemplo extraemos un texto del R.D. 1344/1991 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (Tabla Nº 40), en el que se advierte:

TABLA Nº 40  
Extracto del currículo de Educación Primaria.

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto. Para ello, la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos debe relacionarse con las intenciones que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa, por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como organizador de estos procesos.

Cualquier documento de evaluación que se realiza en el aula o en el Centro tiene la virtualidad de describir aspectos de la práctica profesional, desde la valoración global del progreso de todos los alumnos, hasta informes cualitativos sobre el proceso seguido por algunos alumnos en concreto, o la memoria de actividades de carácter anual que se confecciona por los profesores a nivel de aula, ciclo o Centro.

Pero también se pueden realizar evaluaciones específicas de determinados aspectos de la enseñanza con la idea de ayudarnos a describir elementos concretos de la práctica. Villa y Villar (1992) han reunido en un volumen patrocinado por el Gobierno Vasco, una serie amplia de técnicas e instrumentos para medir, diagnosticar y/o valorar el clima organizativo y del aula. Entre el amplio abanico de instrumentos que presentan, seleccionamos por su aplicabilidad en aulas de primaria o secundaria, las siguientes:

- (a) *Inventario de mi clase* (IMC). Es el más apropiado para los alumnos más pequeños. Tiene un diseño simple de respuestas (acuerdo/desacuerdo). Cuenta con cinco escalas: fricción (conflictos en el aula), competitividad, dificultad (en la realización de actividades de clase), satisfacción y cohesividad.
- (b) *Escala de ambiente de clase* (EAC). Compuesta por noventa declaraciones susceptibles de ser aplicadas al caso del aula para que el alumno señale su veracidad o falsedad. Consta de nueve dimensiones de diez items cada una: implicación, afiliación, ayuda del profesor, orientación en la tarea, competición, orden y organización, claridad de normas, control del profesor e innovación.

- (c) *Escala de Percepción del ambiente escolar* (P.A.E.). Constituida por veinticuatro declaraciones que han de graduarse en cinco niveles desde el total desacuerdo al total acuerdo. Los ítems se agrupan en cinco bloques: libertad de expresión, atracción-rechazo escolar, normas, satisfacción y ambiente estimulante.
- (d) *Inventario de ambiente de aprendizaje* (IAA). Adecuado para evaluar el clima de aprendizaje en Centros de Enseñanzas Medias, consta de cincuenta y cinco declaraciones distribuidas en quince escalas, para graduarse en cuatro niveles entre acuerdo y desacuerdo. Las quince escalas que lo constituyen son: cohesividad, diversidad, formalidad, velocidad, ambiente material, fricción, dirección de la meta, favoritismo, dificultad, apatía, democracia, pandilla, satisfacción desorganización, competitividad.
- (e) *Cuestionario descriptivo del clima organizativo* (OCDQ). Basado en una concepción bipolar del clima del Centro –un eje centrado en la conducta del director y otro en la conducta de los profesores–, se centra en el diagnóstico del clima social en cuatro tipos posibles: abierto, comprometido, no comprometido y cerrado. Consta de cuarenta y dos ítems que se distribuyen en seis dimensiones: profesionalidad, relaciones sociales, despreocupación, apoyo, directividad y restrictividad.

## 5.5. ORIENTACIONES DIDACTICAS

1<sup>a</sup> La descripción de la propia práctica profesional es una actividad introspectiva que está en la base del ciclo reflexivo. Te proponemos que realices una experiencia de descripción de aspectos de tu propia identidad profesional en torno a los tres ámbitos que proponemos en el epígrafe III –¿Qué aspectos describir de mi enseñanza?– de este capítulo: (a) la práctica diaria; (b) la vida profesional; y (c) la persona. Para ello debes elaborar un relato escrito que responda a las cuestiones que se insertan en los tres cuadros del epígrafe.

Una variación de esta misma actividad es la de usar los guiones como formato de una entrevista que puedes realizar a un profesor. La entrevista debe ser grabada en audio y transcrita. En ambos ca-

vos vas a disponer de un texto descriptivo a partir del que podrás iniciar otras actividades reflexivas.

2ª La observación a un compañero es un ejercicio inusual que rompe con un elemento central de la cultura de la escuela como es el ejercicio aislado de la docencia y que se sitúa en la órbita de una nueva práctica profesional. Te proponemos que observes a un compañero en el desarrollo de un clase y que compongas una viñeta narrativa –epígrafe IV del capítulo– de dos o tres páginas de extensión. La lectura posterior de la viñeta os va a proporcionar la oportunidad de iniciar una conversación reflexiva en torno a elementos concretos de la práctica de tu compañero. Así os situáis en la línea de construcción de las relaciones profesionales en el Centro en base a la reflexión colaborativa sobre elementos de la práctica.

3ª Los principios o posiciones de valor (Tabla Nº 41) que se mantienen sobre determinados asuntos de la enseñanza y que determinan el estilo de profesor que se es, se evidencian en el ejercicio cotidiano de la profesión. Te proponemos que reflexiones, y optes por una, sobre cada par de cuestiones propuestas en el siguiente cuadro, con el objetivo de iniciar, posteriormente, una reflexión más amplia sobre cuáles son los principios educativos que operan en tu enseñanza.

TABLA Nº 41  
Principios o posiciones de valor sobre la enseñanza.

1. Tú diriges las experiencias educativas en tu clase	1. Tú distribuyes conocimiento
2. Tus alumnos adoptan una posición activa	2. Tus alumnos asumen un papel receptivo en la clase
3. Tus alumnos poseen una motivación intrínseca para el aprendizaje	3. Tus alumnos necesitan una motivación extrínseca para el aprendizaje (recompensas)
4. Los contenidos los abor das de manera interdisciplinar	4. Los contenidos los abor das en coherencia con la estructura científica interna de la materia
5. Acentúas la cooperación entre tus alumnos	5. Acentúas la competición entre tus alumnos
6. Usas diversas estrategias de evaluación	6. Usas exámenes periódicos como única estrategia de evaluación
7. No limitas la enseñanza sólo a la clase	7. Limitas la enseñanza exclusivamente a la clase

## CAPITULO 6

### INFORMACION

*Cristina Moral Santaella*

#### 6.1. ¿QUE SIGNIFICADO TIENE LA FASE DE INFORMACION EN EL CICLO REFLEXIVO DE SMYTH?

El ciclo reflexivo de Smyth (1989) tiene su origen en la búsqueda de un sistema distinto de perfeccionamiento del profesorado. Mediante este nuevo sistema de perfeccionamiento los profesores se implican directamente en el proceso de formación a través de un ciclo reflexivo que se compone de distintas fases. La primera de ellas, la "descripción", que ya ha sido explicada en el capítulo anterior, introduce al profesor en el proceso reflexivo contestando a la pregunta ¿qué es lo que hago?; en la siguiente fase, la fase de "información", el profesor debe plantearse la siguiente pregunta: ¿qué teoría fundamenta mi práctica diaria en clase?

Esta pregunta se basa en la idea de que todo profesor actúa siguiendo unos principios teóricos que ha ido elaborando a través de su experiencia diaria 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 profesor 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 las siguientes preguntas: ¿cuál es el sentido de mi enseñanza?, ¿qué sentido tiene mi actuación en clase? (Smyth, 1989). Podríamos decir que el profesor que responde a estas preguntas con facilidad ha alcanzado un grado alto de consciencia del significado 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.

La nueva generación de programas de desarrollo y formación del profesorado se inserta en esta línea reflexiva, en la que se trabaja el proceso de construcción del conocimiento del profesor dentro del contexto donde el profesor trabaja y donde puede fácilmente responder a las preguntas del cómo y porqué de su actuación en clase. Además, esta nueva generación de programas de formación del profesorado se mueve dentro de una aproximación cognitiva, la cual busca que el profesor, por él mismo, explore sus creencias y conocimiento, y reconstruya su teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje. A partir de estos planteamientos de exploración personal y de toma de consciencia, el profesor debe conseguir una mejora de su práctica y un desarrollo profesional.

Para que los profesores participen en los procesos de reconstrucción y de toma de consciencia del significado de su práctica, deben de llegar a comprender el poder de su razonamiento práctico y el poder que le confieren sus años de experiencia, especialmente de sus años de reflexión sobre su experiencia profesional. Se incide sobre el aspecto de la "reflexión sobre la experiencia" debido a que como señalan Carter, et al. (1987), no todos los profesores que llevan muchos años trabajando son profesores expertos con esquemas de conocimiento ricos que le permiten actuar con rapidez e interpretar la información que reciben del exterior en un proceso significativo. Para encontrar estas características en los profesores se ha debido de dar un proceso de reflexión sobre la experiencia y no una simple acumulación de años de trabajo en la enseñanza. Por tanto sin reflexión nunca se puede llegar a ser un profesor experto.

Una vez que el profesor comprende 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, 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 su clase, etc. (Johnston, 1994). Así, bajo esta nueva línea de formación del profesorado, 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 un diálogo con colegas que comparten su realidad diaria, mejora su práctica desde este proceso constructivista interior (Johnston, 1992, 1994; Richardson, 1992).

El introducir a los profesores en este proceso constructivista (Kenney, 1994) y crear el ambiente que requiere que el profesor 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 profesor, es decir, el conocimiento que guía la práctica profesional, es algo más que una acumulación de conceptos que se reciben de forma teórica.

Respecto al tipo de conocimiento que guía la práctica profesional, parece estar claramente establecido que el profesor se desarrolla técnicamente, cognitivamente y socialmente (Zimpher, 1988). Howey y Zimpher (1989) hablan de etapas de desarrollo cognitivo y de etapas de desarrollo social; los niveles de Van Manen (1991) son otro ejemplo de los distintos aspectos de desarrollo; Cruickshank (1985, en Adler, 1991), habla de una reflexión técnica y Liston y Zeichner (1990) de una reflexión crítica. En general, la literatura sobre este campo es extensa indicándonos el tipo de contenido y proceso en el que el profesor debe implicarse para la construcción y reconstrucción del conocimiento que guía su práctica.

Desde esta perspectiva que considera el desarrollo del profesor como un proceso que abarca distintos procesos y contenidos, 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, como algo que se acepta como un axioma inalterable. La teoría debe ser considerada desde un punto de vista crítico, reflexivo y constructivo.

Así, la teoría y la práctica deben estar completamente relacionadas mediante una visión del profesor como un profesional investi-

gador, 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). Desde esta visión se asume que el profesor se forma constantemente de forma técnica, cognitiva y social, pero además, se asume que el profesor debe adquirir habilidades que le permitan llevar a cabo una acción reflexiva para conseguir una mejora constante de su práctica.

La acción reflexiva es la acción opuesta a la acción rutinaria, acción que requiere una deliberación sobre distintas opciones y una consideración de las consecuencias de la acción. En algunos casos esta acción reflexiva puede realizarse durante la acción, es decir, como Schön (1983) lo define: "el práctico reflexivo es aquel que piensa en la acción". El práctico reflexivo presenta la habilidad para reconocer y explorar los acontecimientos que ocurren durante la acción, en el transcurso de situaciones inciertas, inestables, conflictivas y únicas. Otras veces la reflexión ocurre después de la acción en un proceso de deliberación y de toma de consciencia posterior de los elementos implicados en la acción, que Schön (1983) llama reflexión sobre la acción.

En ambos casos lo que se pretende es que el profesor de respuesta a la pregunta acerca del sentido de su actuación en clase, mediante un proceso de búsqueda de las bases que unen los principios teóricos que fundamentan su actuación y su acción en clase. Esto se puede conseguir trabajando la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth (1989), en donde se pretende hacer tácita y explícita la teoría implícita e inconsciente que fundamenta la práctica del profesor.

## 6.2. CONTENIDO A TRABAJAR EN LA FASE DE INFORMACION DEL CICLO REFLEXIVO DE SMYTH

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, depende del tipo de contenido que se trabaje en el proceso reflexivo. El contenido sobre el que se trabaja para la realización de los procesos reflexivos abarca desde aspectos relacionados con la realización de metas de tipo lógico técnico, como por ejemplo, los procesos en los que se implica el profesor para la selección de materiales curriculares, el tipo de decisiones para la presentación de un contenido, etc., hasta aspectos referidos a cuestiones morales e implicaciones éticas y sociales que subyacen a la práctica diaria de la enseñanza (Ferguson, 1989).

Una alternativa conciliadora de posturas radicales es la que considera que el profesor se desarrolla constantemente de forma cognitiva, técnica y social (Zimpher, 1988). Esta afirmación tiene una serie de implicaciones en el tipo de profesor a formar. Así, 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 opta por una imagen de un profesor que se desarrolla social y críticamente se opta por el fomento de habilidades socio/culturales. Una vez que se opta por 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. Así, se debe educar al profesor, no como un mero técnico sino también como un pensador crítico y autónomo que toma decisiones por el 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, so-

bre 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 por qué se escoge un tema y no otro; o cuando se plantean problemas de disciplina y dirección de clase, no sólo se plantea cómo obtener una conducta deseada, sino que también empiezan a plantearse aspectos sobre propósitos sociales deseables. Por tanto, el contenido a trabajar en esta fase de información del ciclo reflexivo de Smyth (1989) puede conjugar la combinación de estas tres orientaciones, que como ya hemos dicho son complementarias en la formación del profesorado.

Para McIntyre (1993), lo que realmente interesa no es plantearse de forma indefinida cual 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, independientemente del planteamiento que se haga, 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 práctico 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 pa-

ra llevar a cabo la reflexión que son: el profesor, el estudiante, el contexto, el contenido, la pedagogía general y la pedagogía de un contenido específico. 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 en sí 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 llega a considerar la reflexión como un objetivo genuino de la formación del profesorado.

Por tanto, la reflexión 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 mu-

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

Trabajando la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth el profesor puede aprender el mecanismo para hacer conscientes los aspectos inconscientes en los que gira y fundamentan su actuación práctica. Trabajando sobre un contenido u otro, lo que realmente interesa es que el profesor se introduzca en esta fase reflexiva en la que se produzca un proceso metacognitivo de unión de la teoría con la práctica, es decir, un proceso en el que el profesor tome consciencia de las bases teóricas que fundamentan su práctica. Así, cualquier contenido recogido mediante alguna de las técnicas nombradas en la fase de "descripción del ciclo reflexivo de Smyth", permitirá trabajar los distintos procesos cognitivos necesarios para producir en los profesores una actitud reflexiva que les ayude a desarrollarse profesionalmente y enfrentarse a la enseñanza con una postura personal y con una autonomía propia del que actúa conociendo el significado de su práctica y las causas que la determinan.

### 6.3. PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA FASE DE INFORMACION

La literatura sobre reflexión del profesor es amplia y en ella se considera la reflexión como una forma de pensamiento elevado que requiere el juego de diversos elementos. En algunos casos hemos encontrado la idea de que aprender a reflexionar es similar a aprender a pensar críticamente (Halpern, 1989). En la literatura sobre psicología cognitiva se considera que pensar críticamente es una habilidad que puede ser adquirida y desarrollada si se trabajan y se estimulan sus componentes: resolución de problemas, razonamiento deductivo e inductivo, creatividad y metacognición (Nickerson, Perkins y Smith, 1990). Por tanto, para aprender a pensar críticamen-

te y poder ir elaborando una teoría personal del significado de la enseñanza se deben trabajar cada uno de estos elementos, elaborando prácticas y creando momentos para que se adquiriera el dominio inconsciente de la habilidad para reflexionar críticamente.

La fase de información del ciclo reflexivo de Smyth es uno de esos momentos en el que el profesor puede trabajar la resolución de problemas, la creatividad, el razonamiento deductivo e inductivo y la metacognición, ya que al profesor se le da la oportunidad de que, utilizando distintos soportes temáticos y técnicas, trabaje cada uno de estos componentes esenciales para conseguir hacer automáticas las habilidades que requieren una práctica reflexiva y un pensamiento crítico.

Para Copeland *et al.* (1993) una práctica reflexiva implica un proceso de resolución de problemas y una reconstrucción del significado. Estos autores 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, 1993a). 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.

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):

- comprender el problema,
- idear un plan o estrategia general (no una prueba detallada),
- ejecutar el plan,
- 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 la 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. Así, 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 funda-

mentaban 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 le permiten una toma de conciencia 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 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) como un proceso de improvisación, como por ejemplo: los aspectos 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 conciencia 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. La literatura sobre reflexión se caracteriza por separar la reflexión de la acción, sin embargo Copeland *et al.* (1983) consideran que una conclusión o solución es hipotética hasta que no se lleva a la acción. Sin la acción la reflexión es incompleta. La reflexión que es usada en el lenguaje diario difiere de la usada en el ciclo reflexivo de Smyth, pues en este caso está orientada a la acción.

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 (Wubels 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. Así, 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).

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).

La creatividad es 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, 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.

Como resultado de trabajar la resolución de problemas y las actitudes y capacidades creativas, se debe conseguir un hábito reflexivo que faciliten el desarrollo de los procesos metacognitivos necesarios para que el profesor tome consciencia de los principios básicos que fundamenten su conocimiento práctico y pueda ir reconstruyéndolo con el propósito de una mejora profesional constante. Estos procesos metacognitivos realizados a lo largo de la experiencia profesional son los que permiten actuar a los profesores expertos de una forma adecuada y casi sin esfuerzo cognitivo, y los que permiten que puedan dirigir por ellos mismos las estrategias para la solución de los problemas instruccionales en clase (Moral, 1993b).

Los expertos no sólo saben más, sino que además tienen conciencia de su saber y saben mejor como emplear lo que saben. Su conocimiento se estructura en esquemas mejor organizados y más

fácilmente accesible que los profesores principiantes. Esta diferencia entre tener cierta información y ser capaz de tener acceso a ella cuando hace falta, entre conocer una estrategia y saber cómo aplicarla, entre actuar de forma inconsciente y comprender las consecuencias de una acción, es debida al juego de los procesos metacognitivos necesarios para conseguir la formación de profesionales expertos (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).

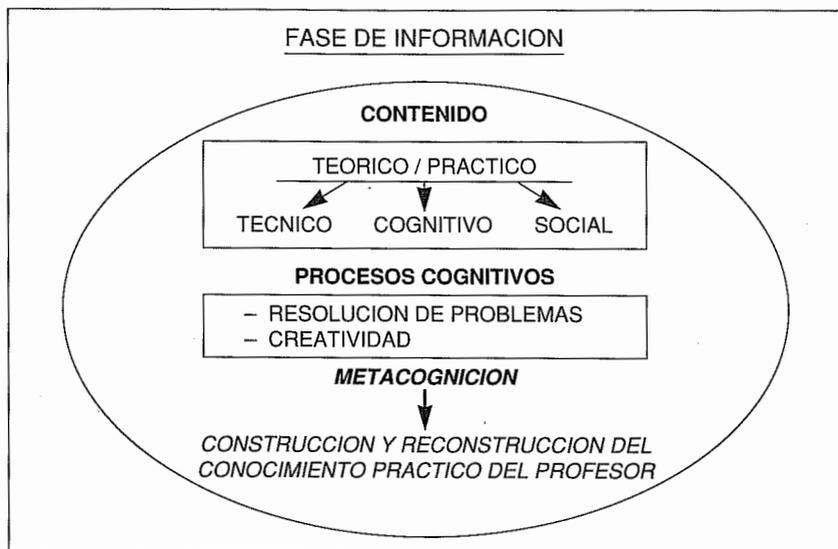
Una persona no sólo necesita tener un conocimiento específico del campo esencial para una actuación hábil, sino también debe poseer un conocimiento de cómo y cuándo aplicar ese conocimiento dentro de contextos específicos. Por tanto, se debería aumentar la probabilidad de que el profesor no sólo adquiriera conocimientos sino que aprenda también a aplicarlos eficazmente para detectar y corregir los posibles errores que surgen en sus planteamientos.

El profesor debe tomar conciencia 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 conciencia 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.

Existen distintas técnicas para fomentar y trabajar estrategias de resolución de problemas y estrategias creativas que lleguen a alcanzar logros metacognitivos en los profesores (véase Figura Nº 9). A continuación pasamos a comentar algunas técnicas que consideramos pueden servir de utilidad para implicar a los profesores en esta fase de información en la que deben hacer conscientes el fundamento de su práctica.

FIGURA Nº 9

Componentes y procesos implicados en la fase de información del ciclo reflexivo.



#### 6.4. TECNICAS ÚTILES PARA LLEVAR A CABO LA FASE DE INFORMACION DEL CICLO REFLEXIVO

A partir de los datos recogidos en la fase de descripción de la práctica (observaciones, viñetas, diarios, etc.), se pueden utilizar diversas pruebas y técnicas que introduzcan al profesor en distintos procesos para conseguir un grado metacognitivo aceptable. Esto les permitirá un desarrollo profesional basado en la construcción y reconstrucción de su conocimiento.

Tomando como punto de partida una línea constructivista (Kenney, 1994), se opta por la visión de que el conocimiento que guía la práctica profesional es la construcción de la realidad subjetiva de cada profesor, ya que no existen verdades o principios de actuación que estén fuera del profesor y que pertenezcan a un orden elevado y teórico. La verdad de la enseñanza y los principios que fundamentan la práctica profesional en la enseñanza son personales y deben ser descubiertos por cada profesional y a partir de ellos trabajar en una reconstrucción constante.

Así, durante la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth (1989), el profesor, utilizando distintos contenidos y estimulando dis-

tintos procesos cognitivos, se introduce en una toma de consciencia de las bases que sustentan su conocimiento práctico personal acerca de la enseñanza. Este proceso metacognitivo al que debe llegar todo profesor que participe en esta fase de información del ciclo reflexivo de Smyth, se produce utilizando diversas técnicas en las que se combinan contenidos sobre los que reflexionar y procesos cognitivos sobre los que trabajar. A continuación, pasamos a comentar algunas de ellas y algunas investigaciones donde han sido empleadas.

Como veremos, las técnicas descritas en la literatura para estimular los procesos reflexivos en los profesores son amplias y se corresponden con distintos campos de la psicología cognitiva y del estudio del pensamiento del profesor. Comenzaremos comentando las técnicas descritas para estimular los procesos cognitivos referidos a la resolución de problemas y a la creatividad. Seguidamente comentaremos las taxonomías utilizadas para analizar el contenido de la reflexión, describiendo los distintos análisis verbales realizados sobre viñetas narrativas, diarios, etc. Otro grupo de técnicas vendrán agrupadas bajo los avances realizados sobre la representación del conocimiento, que con sus distintas formas de análisis permite hacer reflexionar a los profesores sobre los principios que sustentan su práctica. La comparación de expertos y principiantes será otra línea a utilizar para introducir a los profesores en la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth (1989). Finalmente expondremos técnicas de reflexión enclavadas dentro de la línea de investigación en la acción y de unión de la teoría con la práctica. Así, los grandes bloques que agruparán a las distintas técnicas que describiremos a continuación son:

- Resolución de problemas
- Creatividad
- Análisis del contenido
- Representación del conocimiento
- Comparación de expertos y principiantes
- Investigación en la acción

#### **6.4.1. Técnicas fundamentadas en los principios de resolución de problemas**

Como se puede apreciar, las investigaciones que recogemos dentro de este apartado describen situaciones reflexivas en las que los sujetos, partiendo de diarios, viñetas narrativas, etc., donde se ex-

ponen problemas cotidianos de clase, buscan la solución pasando por cada una de las etapas del proceso de resolución de problemas. El trabajo puede hacerse de forma individual o por parejas, mediante documentos escritos, diálogos escalonados, etc.

- Técnica de solución de problemas de forma individual: Los profesores que participan en la investigación de Gliessman, Grillo y Archer (1989) se les pide que escriban la solución a problemas expuestos en viñetas que representan situaciones problemáticas típicas de clase. La solución es evaluada atendiendo a los siguientes puntos: (a) cómo se procesan los datos, (b) cómo se interpretan los datos, (c) cómo se define el problema y se establecen objetivos, (d) cómo se generan soluciones, y (e) cómo se anticipan las consecuencias de la solución.
- Técnica de identificación de etapas en la solución a un problema trabajando por pares: La investigación de Manning y Payne (1989) describe un curso que requiere que los participantes trabajen por pares ayudándose entre ellos. En esta investigación se produce un análisis de los procesos de solución de problemas que utilizan los distintos participantes a través de una estimulación del recuerdo o a través de los informes realizados sobre la solución de problemas hipotéticos. Cada miembro tiene su turno para exponer su pensamiento, produciéndose un diálogo escalonado que ayude a establecer la meta y guiar y reforzar la búsqueda de la solución al problema planteado.

Una investigación similar a la de Manning y Payne es la de Pugach y Johnson (1989). Esta investigación usa el coaching entre pares en la forma de un diálogo escalonado para trabajar las cuatro etapas de la solución de un problema: a) clarificar el problema, b) definir el problema, c) generar posibles soluciones prediciendo las consecuencias, y d) evaluar los resultados.

#### **6.4.2. Técnicas fundamentadas en el análisis de contenido**

Las taxonomías que a continuación exponemos nos descubren técnicas reflexivas fundamentadas en un análisis de contenido, las cuales son útiles para evaluar las discusiones de los profesores o las interpretaciones que proporcionan sobre algún tema referido a la enseñanza, como por ejemplo cualquier texto, observación, viñeta o diario obtenido de la práctica diaria de clase. La validez de estas taxonomías para analizar los procesos reflexivos de los profesores

son puestas en duda por Kagan (1990), la cual considera que no puede demostrarse empíricamente que los profesores que funcionan a un nivel más alto en los niveles o grados de las taxonomías basadas en un análisis de contenido sean superiores en la realización de procesos reflexivos que los que funcionan a un nivel más bajo, pues considera que en muchos casos lo que se está valorando es la capacidad para la verbalización de los sujetos y no los procesos reflexivos en los que cada sujeto se implica.

- Técnica de complejidad del juicio reflexivo: Ross (1989) desarrolla una herramienta para evaluar el nivel en que se relaciona la teoría con la práctica en una serie de documentos que se les da a estudiantes para profesor que están matriculados en un curso donde se estimulan las estrategias de resolución de problemas. El procedimiento seguido consiste en conectar una idea leída en el documento con la práctica específica de los profesores en formación que realizan prácticas en Centros escolares. El esquema de codificación se basa en un modelo donde se aprecia la complejidad del juicio reflexivo: a) el conocimiento es visto como algo absoluto, b) se comienzan a admitir otros puntos de vista, c) se acepta la idea de que el conocimiento es relativo, desarrollando habilidades para evaluar la evidencia, y d) el conocimiento teórico es visto como algo determinado por el contexto, reconociendo la existencia de verdades subjetivas en vez de verdades objetivas.
- Técnica de taxonomía de pensamiento pedagógico reflexivo: Una técnica similar a la elaborada por Ross (1989) es la elaborada por Simon *et al.* (1989 en Kagan, 1990). Estos autores desarrollan la taxonomía de pensamiento pedagógico reflexivo (The Reflective Pedagogical Thinking Taxonomy, RPT). Esta taxonomía se basa en tres supuestos básicos:

*“a) el pensamiento pedagógico es válido sólo si posee un lenguaje adecuado para describirlo; b) usar un lenguaje pedagógico significativo es superior a usar un lenguaje pedagógico no significativo impuesto; c) un pensamiento pedagógico de un único concepto es menos complejo que un pensamiento pedagógico de un concepto múltiple, el cual a su vez es menos complejo que un pensamiento pedagógico que reconoce la influencia de variables contextuales” (Kagan, 1990: 434).*

La investigación llevada a cabo por Simon *et al.* (1989) consiste en proporcionar a una serie de estudiantes para profesor 48 viñetas

narrativas de incidentes críticos que el profesor se puede encontrar en clase. Los comentarios realizados por los estudiantes para profesor al observar las viñetas narrativas son analizados según un guión que es elaborado a partir de los supuestos anteriormente expuestos. El guión recoge distintos niveles de complejidad que van desde las descripciones de los acontecimientos instruccionales sin usar un lenguaje pedagógico, hasta los niveles en los que utilizando un lenguaje pedagógico se llega a identificar las causas y efectos de la acción del profesor y los principios éticos y políticos que sustentan los acontecimientos instruccionales de clase.

- Técnica basada en los niveles de reflexión de Van Manen: Los niveles reflexivos que Van Manen identificó en 1977, ha proporcionado distintas taxonomías para trabajar y analizar el pensamiento reflexivo. Los tres niveles jerárquicos de reflexión del profesor son los siguientes: (a) Racionalidad Técnica: que se refiere a la eficiente y efectiva aplicación de un conocimiento educacional para atender a una serie de metas educativas dadas, (b) Acción Práctica: que explica y clarifica las metas pedagógicas y las consecuencias de las acciones; y (c) Reflexión Crítica: donde se consideran las implicaciones éticas y morales asociadas con las metas educativas.

Ferguson (1989) utiliza esta taxonomía para analizar documentos de profesores en formación que son requeridos al final del período de prácticas. Estos documentos incluyen unas largas descripciones de las visitas de los profesores a la escuela, sus planificaciones, declaraciones sobre sus experiencias prácticas y sus creencias pedagógicas, y transcripciones de entrevistas. Ferguson descubre que la mayoría de los profesores son capaces de alcanzar el primer nivel de reflexión, pero sólo unos pocos el tercer nivel.

#### **6.4.3. Técnicas fundamentadas en el fomento de estrategias creativas**

Como venimos diciendo, la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth pretende que el profesor tome consciencia de que no es un mero ejecutor que lleva a la práctica proyectos ideados por otros, sino que desde una perspectiva constructiva y crítica, es capaz de elaborar su propia estrategia de actuación, pues es un sujeto creativo que actúa de forma autónoma (Korthagen, 1993; Keney, 1994). Así, la creatividad es un componente más para conseguir que

el profesor alcance el dominio de un pensamiento crítico y reflexivo que le permita esa actuación autónoma.

Halpern (1989) considera que el aspecto más destacable de los pensadores creativos es que producen ideas apropiadas y originales con rapidez y soltura. En la resolución de problemas utilizan 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. Además, presentan una gran habilidad para explotar diversas opciones de solución buscando los extremos opuestos o contrapuestos, a la vez que presentan una gran facilidad para cambiar de dirección en la solución del problema.

Ante estas características, presentamos una serie de técnicas elaboradas a partir de los principios de creatividad que exponen Nickerson, Perkins y Smith (1990) (véase Tabla Nº 42), que pueden ayudar a los profesores en la adquisición y desarrollo de habilidades creativas:

- (a) Técnica de fluidez ideacional o de flexibilidad: ante un tema dado el sujeto debe producir ideas acordes con el tema con rapidez y soltura. La respuesta puede valorarse en cuanto al número de ideas apropiadas, lo original de ellas, la variedad de tipos de ideas, y la diversidad de campos en los que se pueden aplicar las ideas.
- (b) 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. La respuesta puede valorarse según el grado en que los sujetos tienen jerarquías asociativas extendidas y pueden recuperar asociados remotos con facilidad.
- (c) Técnica de búsqueda de soluciones: los sujetos deben alcanzar la solución ante un problema solicitando la menor información posible, trabajando la intuición. Las respuestas en las que se ha solicitado menos información para alcanzar la solución son más intuitivas y creativas.
- (d) Técnica de términos contrapuestos: ante un término el sujeto debe buscar el término contrario. Las respuestas son valoradas según la rapidez con que se piensa en términos contrapuestos, es decir, partiendo de una idea comprobar la rapidez con la que aparece la idea opuesta o el polo conceptual contrario.

- (e) Técnica de dependencia/independencia del campo: ante una imagen, viñeta o texto el sujeto debe percibir e identificar aspectos escondidos parcialmente por el contexto. La respuesta se valora por la habilidad y rapidez con que se descubren patrones ocultos.
- (f) Técnica de analogías: ante una serie de términos el sujeto debe buscar semejanzas entre ellos, haciendo agrupaciones de términos. La respuesta se valora según la capacidad y rapidez con que el sujeto busca la unidad existente entre semejanzas ocultas.

TABLA Nº 42

Técnicas útiles para el fomento de la reflexión en la respuesta a la pregunta ¿qué teoría fundamenta mi práctica?

RESOLUCION DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de solución de problemas de forma individual (Gliessman, Grillo y Archer, 1989).</li> <li>- Técnica de identificación de etapas en la solución de un problema (Manning y Payne, 1989; Pugach y Johnson, 1989).</li> </ul>
ANALISIS DE CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de complejidad del juicio reflexivo (Ross, 1989).</li> <li>- Técnica de taxonomía de pensamiento pedagógico reflexivo (Simon et al., 1989).</li> </ul>
ESTRATEGIAS CREATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica basada en niveles reflexivos de Van Manen (Ferguson, 1989).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de fluidez ideacional (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).</li> <li>- Técnica de asociados remotos (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).</li> <li>- Técnica de búsqueda de soluciones (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).</li> <li>- Técnica de términos contrapuestos (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).</li> <li>- Técnica de dependencia/independencia del campo (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de analogías (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).</li> <li>- Técnica de torbellino de ideas (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).</li> <li>- Técnica de metáforas (Korthagen, 1992, 1993).</li> <li>- Técnica de dibujar o pintar (Korthagen, 1992, 1993).</li> <li>- Técnica de fotografía (Korthagen, 1992, 1993).</li> <li>- Técnica de fantasía guiada (Korthagen, 1992, 1993).</li> </ul>
REPRESENTACION DEL CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de árboles ordenados (Roehler, et al., 1987; Strahan, 1989).</li> <li>- Técnica de mapa de concepto (Beyerbach, 1988; Leinhardt y Smith, 1985).</li> <li>- Técnica de mapa cognitivo (Villar, 1992).</li> </ul>
COMPARACION DE EXPERTOS Y PRINCIPIANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de modelo cognitivo de clases prácticas (Moral, 1991).</li> <li>- Técnica de comparación de lecciones de expertos y principiantes (Moral, 1992).</li> </ul>
INVESTIGACION-ACCION	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de lectura de documentos (Ross, 1989).</li> <li>- Técnica de diarios profesionales (Howey y Zimpher, 1989).</li> <li>- Técnica de práctica posicionada reflexiva (Henderson, 1989).</li> <li>- Técnica de escritura sobre acontecimientos e impresiones (Hoover, 1994).</li> <li>- Técnica de análisis de vídeos sobre la actuación (Kagan, 1990).</li> <li>- Técnica de seminario sobre pensamiento del profesor (Keiny, 1994).</li> <li>- Técnica de narración sobre historias de tu vida (Knowles, 1993).</li> </ul>

- (g) 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 dejen rienda suelta a su pensamiento y construyan ideas a partir de las aportaciones hechas por los demás.

Korthagen (1992, 1993) describe una serie de estrategias o técnicas útiles para promover la toma de consciencia de los profesores de los procesos no racionales que guían sus acciones, técnicas que desde nuestro punto de vista pueden considerarse estrategias para estimular el pensamiento creativo y reflexivo:

- (a) Técnica de metáforas: Según Korthagen (1993) las metáforas son gestalts de situaciones de clase que son interpretados por el sujeto que construye la metáfora y en la que interactúan diversos elementos. El análisis de una metáfora hace que se pongan en entredicho los elementos de la enseñanza que construyen la metáfora, pudiéndose dar otras posibles interpretaciones a la situación.
- (b) Técnica de dibujar o pintar: Las metáforas son expresadas mediante palabras, pero en algunos casos la traslación en palabras puede ser un problema. Para solucionar esto la alternativa puede ser 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.
- (c) Técnica de fotografía: es también un instrumento para expresar los significados personales no racionales. En ella se pide a los sujetos que fotografíen sus experiencias de clase. Para los estudiantes que ofrecen una gran resistencia a dibujar este procedimiento, más técnico, puede ser de gran ayuda; la desventaja es que se objetiviza más el proceso cuando se pide que se dibuje. En cualquier caso, uno debe intentar buscar el significado que la fotografía tiene para el sujeto y no sólo los aspectos objetivos que se descubren en la fotografía.
- (d) Técnica de fantasía guiada: Se les pide a los sujetos que imaginen que, por ejemplo, están en 2º de BUP deben describir el ambiente de clase, la distribución de los pupitres, la piza-

ra, las situaciones de clase, etc., durante 10 minutos. Una vez transcurridos los 10 minutos se les pide que dibujen un gráfico representativo de lo que es una clase de 2º de BUP que observan durante un período determinado. Una vez realizado el gráfico, se trabaja en grupos intercambiando los gráficos representativos y las historias. Finalmente se discute en grupo lo que se ha planteado en pequeño grupo. Esta estrategia es importante especialmente cuando las investigaciones comprueban el hecho de que a menudo los profesores enseñan según como ellos han sido enseñados y no según la forma en que durante su período de formación se les ha indicado (Knowles, 1993).

#### **6.4.4. Técnicas fundamentadas en la representación del conocimiento**

El estudio de la representación del conocimiento ha tenido un vigoroso avance al comprobar que a partir de las imágenes y gráficos que se obtienen en las representaciones, resulta más fácil analizar y evaluar la estructura y funcionamiento del conocimiento. Estas formas de representación del conocimiento son igualmente útiles para trabajar procesos reflexivos en los profesores, ya que una vez que el profesor ve representado su conocimiento mediante una imagen o un gráfico, se producen en él procesos reflexivos que le permiten avanzar en la construcción y reconstrucción de su pensamiento (Winitzky, 1992).

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 puede tener una aplicación directa en la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth (1989), pues pueden servir de base para propiciar un diálogo reflexivo personal en el que se cuestionen el fundamento y causa de su actuación y le permita avanzar en el conocimiento práctico personal que posee acerca de la enseñanza:

- (a) Técnica de árboles ordenados. La estructura de conocimiento de los sujetos se representa mediante un árbol, en el que su complejidad y organización se mide según el número de nodos, el número de bloques, y el promedio de conceptos

por bloque (Moral, 1994). 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.

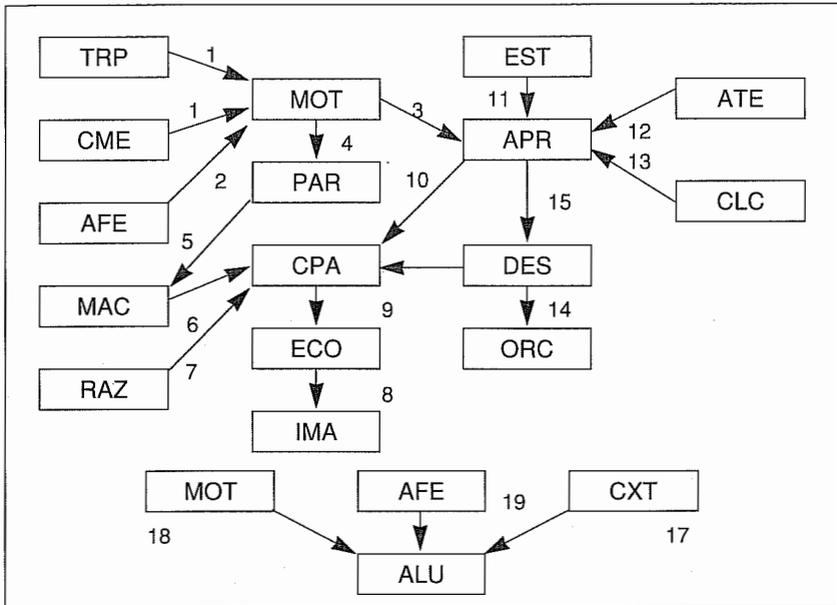
- (b) Técnica de mapas de conceptos. Lo fundamental de esta técnica es que se trabaja sobre conceptos proporcionados a los sujetos, comprobando las relaciones jerárquicas y el tipo de organización que reflejan las redes de conceptos. Beyerbach (1988) la utiliza como un medio para representar en qué medida 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 las utilizan para estudiar el conocimiento de los profesores expertos y principiantes en matemáticas.
- (c) 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 plantearse las causas y motivos en los que gira su enseñanza. A continuación, exponemos los principios explicativos de una profesora de BUP (matemáticas/ciencias) y el mapa cognitivo elaborado a partir de la teoría que fundamenta su práctica.

TABLA Nº 43

Principios explicativos de una profesora de BUP (Matemáticas / Ciencias)  
(Villar, 1992: 281-283).

1. Las actividades que parten de la experiencia y la conexión de los contenidos con su vida (CME) favorecen la motivación (MOT).
2. Una buena relación afectiva con el profesor (AFE) predispone a los alumnos favorablemente frente a la asignatura (MOT).
3. La motivación (MOT) es imprescindible para el aprendizaje (APR).
4. La motivación del alumno (MOT) provoca su participación en clase (PAR).
5. La participación es necesaria (PAR) para desarrollar una metodología activa (MAC).
6. La metodología activa (MAC) desarrolla capacidades (CPA).
7. El razonamiento (RAZ) es una de las principales capacidades a desarrollar en los alumnos (CPA).
- 8, 9 y 10. La utilización de imágenes visuales (IMA) facilita la estructuración del conocimiento (ECO) y ésta desarrolla capacidades tan importantes como la jerarquización y la relación (CPA), imprescindibles para el aprendizaje (APR).
11. La atención a todos los alumnos sobre aquello que se está tratando en clase (EST) es muy importante para lograr el aprendizaje (APR).
12. La atención individualizada (ATE) es necesaria para el aprendizaje (APR), especialmente en algunas alumnas.
13. No se puede conseguir un verdadero aprendizaje (APR) sin clarificación de conceptos (CLC).
- 14, 15 y 16. La organización de la clase (ORC) pretende conseguir el desarrollo de la programación (DES), ésta tiene por finalidad el aprendizaje (APR) y en cierta medida el desarrollo de capacidades (CPA).
- 17, 18 y 19. El comportamiento de las alumnas en clase (ALU) está influenciado por su motivación (MOT), la relación afectiva con el profesor (AFE) y por factores circunstanciales (CTX).

FIGURA Nº 10  
 Mapa cognitivo de la profesora de BUP (matemáticas/ciencias)  
 (Tomado de Villar, 1992, p. 284).



### 6.4.5. Técnicas fundamentadas en el trabajo sobre expertos y principiantes

La comparación entre profesores expertos y principiantes ha sido muy fructífera para avanzar el conocimiento de la estructura cognitiva del profesor. Los expertos actúan en clase respondiendo al ambiente complejo sin mucho esfuerzo cognitivo, sin embargo los profesores principiantes, generalmente, actúan con esfuerzo y con poca habilidad (Leinhardt y Greeno, 1986). Estas diferencias son debidas a que los expertos presentan una estructura de conocimiento más organizada en esquemas que la que presentan los profesores principiantes (Moral, 1993b), organizan su conocimiento en esquemas más elaborados y coherentes que los profesores principiantes. La comparación de la actuación de estos dos tipos de profesores cuando llevan a cabo una lección en clase puede servir de base al profesor para introducirse en procesos reflexivos que permitan analizar los esquemas de conocimiento en los que basan su actuación estos dos grupos de profesores:

- (a) Técnica de modelo cognitivo de clases prácticas para la formación del profesorado. Esta forma de estimular procesos reflexivos no es una técnica en sí, sino un modelo completo de clases prácticas para favorecer y mejorar los procesos reflexivos en los alumnos para profesor (Moral, 1991). El modelo se compone de las siguientes fases:
- 1ª) Formación en la utilización de estrategias de recogida y análisis de la estructura de conocimiento del profesor cuando resuelve el problema de enseñar una materia en concreto (entrevista de agenda, observación de lección, entrevista de estimulación del recuerdo, análisis de protocolos, elaboración de guiones, elaboración de planning nets).
  - 2ª) Observación y análisis de lecciones impartidas por profesores expertos.
  - 3ª) Análisis y valoración de lecciones impartidas por los propios alumnos en formación; comparación de su estrategia de actuación con la estrategia de actuación de los profesionales expertos.
- (b) Técnica de comparación de lecciones de expertos y principiantes: Esta técnica es utilizada en una investigación que se está llevando a cabo en estos momentos para desarrollar unas prácticas más reflexivas en los alumnos de 3º de Magisterio y así posibilitar la creación de las bases de un pensamiento crítico y reflexivo que les permitirá enfrentarse a la enseñanza con soltura y autonomía (Moral, próxima publicación). Mediante la utilización de "planning nets" (Moral, 1992) los alumnos analizan la estructura y contenido de la enseñanza en lecciones impartidas por profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura. La comparación de los esquemas de acción (Leinhardt y Greeno, 1986) que descubren los planning nets de los expertos y principiantes sirven para propiciar diálogos reflexivos que ayuden a facilitar la unión de la teoría con la práctica y a llevar a cabo una toma de consciencia personal sobre los componentes esenciales de la enseñanza.

#### **6.4.6. Técnicas fundamentadas en los principios de investigación-acción**

Usar la investigación en acción como un vehículo para estimular la práctica reflexiva que produzca la generación del conocimiento práctico del profesor en la enseñanza, no es una idea nueva, sino

que ha venido desarrollándose desde los años 50. La investigación en la acción puede definirse como un proceso cíclico en que a partir de la observación de un problema, se produce una planificación de una estrategia para alcanzar una solución, una ejecución de ese plan de actuación, y una reflexión y valoración de los resultados y logros obtenidos. Este proceso cíclico es similar a cualquier modelo de investigación, sin embargo la característica que lo hace distinto de los demás es que requiere que el sujeto de investigación se implique el proceso de investigación, ya que es el mismo sujeto el que debe de llevar a cabo la investigación y no investigadores profesionales ajenos al contexto donde se produce el problema a investigar. El sujeto investiga actuando y reflexionando sobre el problema que le preocupa, por tanto se produce una unión entre el conocimiento y la acción, ya que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso de investigación (Carr y Kemmins, 1988).

Por tanto, como señala Korthagen (1992, 1993), es necesario que el profesor haga un estudio de los principios que fundamentan su práctica, pero a la vez, debe considerar la puesta en práctica de estos principios, pues la reflexión quedaría incompleta ya que no hay reflexión sin acción. Por tanto, en esta fase de información del ciclo reflexivo de Smyth (1989), donde se hacen explícitos los procesos inconscientes que guían la actuación, debe estar completada con una fase de reconstrucción posterior y de aplicación práctica que sirva de retroalimentación al ciclo reflexivo de Smyth.

La unión de la teoría con la práctica y los procesos de investigación en la acción, se realizan, fundamentalmente, siguiendo el proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados que hemos comentado anteriormente. Sin embargo, podríamos citar algunas investigaciones en las que se emplean distintas técnicas enclavadas dentro de estos principios y que han sido ideadas para producir procesos reflexivos, las cuales pueden ser utilizadas para llevar a cabo la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth (1989):

- (a) Técnica de lectura de documentos: En la investigación de Ross (1989) se proporciona a los alumnos para profesor una serie de documentos, con objeto de que se conecten las ideas leídas en el documento y discutidas en clase con la práctica específica de los profesores que observan en la escuela durante su período de prácticas.

- (b) Técnica de desarrollo de la reflexividad mediante el trabajo con diarios profesionales: Howey y Zimpher (1989) consideran que el diario 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, proporcionando 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 ella, y una vez que se han escrito, reflexionar sobre lo escrito en el diario. 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 el conocimiento práctico personal y la construcción de este conocimiento.
- (c) Técnica de práctica posicionada reflexiva (PRP). Esta técnica, propuesta por Henderson (1989) para desarrollar la reflexión, consiste en que se presenta al sujeto distintas soluciones a un problema y el sujeto debe tomar una posición, actuar sobre la base de esa opción seleccionada, y entonces reconsiderar su posición a la luz de las consecuencias de la acción.
- (d) 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.
- (e) Técnica de análisis de vídeos sobre la actuación: El poder revisar la actuación llevada a cabo en clase, y sobre ella establecer procesos metacognitivos y de reflexión sobre la práctica es una técnica básica para la construcción y reconstrucción del conocimiento práctico del profesor (Kagan, 1990).
- (f) Seminario sobre pensamiento del profesor (TTS). Dentro de esta línea de investigación-acción, Keiny (1994) propone un modelo de seminario para trabajar los procesos reflexivos

en el profesor que se construye en cinco fases: 1ª) Un profesor presenta un dilema al los demás miembros de su grupo de profesores con los que trabaja en el seminario. Este dilema es analizado en grupo, descubriendo su complejidad, sus dimensiones, etc.; 2ª) Los profesores se agrupan por pares con el fin de observarse en la práctica trabajando sobre este dilema; 3ª) Cada pareja presenta sus observaciones y sus diálogos reflexivos a su grupo en el que se establece a la vez un diálogo reflexivo conjunto. En él, el conocimiento tácito e implícito, las creencias y las suposiciones de los profesores se hacen explícitas; 4ª) Las parejas se emplean en planificar cambios en el método y contenido de la enseñanza; 5ª) La última fase consiste en la formulación de teorías personales sobre la enseñanza que imparten y en el planteamiento de alternativas sobre los dilemas expuestos.

- (g) 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 relacionados con la enseñanza. 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).

Finalmente, y como resumen, decir que los instrumentos que se han expuesto pueden servir tanto a profesores en formación como a profesores en ejercicio, ya que con ellas se pretende, bajo una visión constructivista, ir elaborando o reelaborar el conocimiento práctico que fundamenta la profesión. Además, estas técnicas sirven para trabajar distintos contenidos y procesos cognitivos implicados en la fase de información del ciclo reflexivo de Smyth, que ayuden a mejorar el conocimiento práctico personal de los profesores.

## 6.5. ORIENTACIONES DIDACTICAS

Para responder a la pregunta ¿qué teoría fundamenta mi práctica diaria de clase y cuáles son las bases de mi conocimiento práctico?, sugerimos la puesta en práctica de distintas técnicas, indicando algunas actividades a realizar con ellas:

- 1<sup>a</sup> En grupos, o de forma individual, trabajar sucesos problemáticos de clase, siguiendo las distintas etapas en la solución del problema. El profesor debe esforzarse en identificar elementos esenciales que construyen la teoría que fundamenta su práctica diaria de clase, destacando tanto los aspectos técnicos y prácticos como los aspectos críticos de la enseñanza.
- 2<sup>a</sup> Elaborar un diario personal y seleccionar alguna técnica de análisis de contenido reflexivo, para descubrir principios que fundamentan la acción de los profesores.
- 3<sup>a</sup> Por grupos de profesores, trabajar las distintas técnicas descritas en el capítulo sobre desarrollo de estrategias creativas. Entablar diálogos en los que poder exponer los propios puntos de vista confrontándolos con los de los otros compañeros.
- 4<sup>a</sup> Utilizando alguna estrategia de representación del conocimiento y basándose en documentos donde se refleje la actuación de los profesores, descubrir la complejidad del conocimiento práctico personal sobre la enseñanza. Se debe hacer un esfuerzo por identificar la coherencia interna de los componentes del conocimiento práctico que sustenta la práctica de cada profesor, así como los distintos niveles jerárquicos en los que queda organizado su conocimiento, los elementos que son esenciales y los que son superfluos, etc.
- 5<sup>a</sup> Utilizando descripciones de la práctica de profesores expertos y principiantes analizar los elementos que los identifican como distintos y similares. Esto permitirá propiciar diálogos reflexivos para llegar a una toma de consciencia personal sobre los componentes esenciales de la enseñanza.
- 6<sup>a</sup> Utilizando documentos teóricos acerca de cómo actuar en clase, discutir hasta qué punto tienen una aplicación práctica real a las situaciones de clase. De esta forma se podrá crear una actitud de crítica reflexiva, que permitirá la búsqueda constante, personal y autónoma de la unión entre la teoría y la práctica.
- 7<sup>a</sup> Narrar acontecimientos de clase de forma subjetiva y analizar el poder que tienen para reflejar el conocimiento práctico personal acerca de la enseñanza.

## CAPITULO 7

### CONFRONTACION

*Enriqueta Molina Ruiz*

#### 7.1. LOS PROFESORES ANTE LA REFLEXION

Entendemos que el término confrontación alude al hecho de la reflexión como tarea realizada conjuntamente o de forma colaborativa entre varios profesores ya que significa "careo entre dos o más personas". La importancia de la reflexión conjunta fue destacada por Elliott (1990, 1991) al proponer la deliberación como método racional de intervención que utiliza la reflexión y el diálogo para progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los problemas de la práctica. Así concebida, la deliberación práctica, es un proceso similar al que Schön (1987, 1992) ofrece en su concepto de pensamiento práctico, destaca, si bien, un interesante matiz complementario referido al énfasis puesto en su carácter de colaboración:

*"Cuando los profesores se comprometen a una reflexión colaborativa sobre la base de sus preocupaciones comunes, e involucran a sus clientes en el proceso, desarrollan el valor para criticar las estructuras curriculares que modelan sus prácticas y el poder para negociar el cambio dentro del sistema que los mantiene". (Elliott, 1991: 56).*

En este capítulo abordamos la problemática de la colaboración entre profesores deteniéndonos fundamentalmente en la presentación de fórmulas a partir de las cuales se hace posible la confrontación generadora de reflexión colaborativa. Expuestos los principios teóricos del término reflexión en capítulos anteriores, resulta inte-

resante desde una perspectiva práctica conocer el concepto que los profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Educación Especial tienen acerca del mismo, derivado de las necesidades que les exige su labor diaria; los resultados de una investigación reciente (Molina, 1993) ponen de manifiesto notas que le atribuyen, elementos que a su entender lo configuran, condiciones que exigen en su desarrollo, etc. El problema de la reflexión ha sido tratado por los profesores desde varias perspectivas, en ocasiones, fue considerada "tarea" que podría y debería realizarse en sesiones de trabajo colaborativo, otras veces ha sido entendida "solución" a determinados problemas que afectan la ejecución del trabajo colaborativo en los centros escolares. Las soluciones concretas a las que aluden los profesores y que implican acción reflexiva son las siguientes:

- (a) reflexión por parte de todos,
- (b) analizar problemas surgidos en trabajo en equipo,
- (c) estudiar posibilidades de mejora,
- (d) análisis de experiencias,
- (e) reflexión crítica de funciones de departamentos didácticos y equipos docentes, y
- (f) análisis periódico del proceso educativo.

Igualmente ha sido considerada "necesidad" de primer orden en la que, a juicio de los profesores, los centros escolares andan faltos. Algunas de las demandas que éstos presentan como necesidades experimentadas en el desarrollo de trabajo colaborativo ponen de manifiesto de forma explícita la importancia que conceden al hecho de reflexionar, véase por ejemplo, la referida a "fomentar y aumentar el grado de reflexión". Los profesores echan de menos actividades de reflexión sobre su práctica deseando aumentar el grado en que hasta ahora lo hacen, demandan que se fomente el nivel de reflexión en los centros apuntando medidas dirigidas en ese sentido refiriéndose a "comunicar los resultados de las reflexiones efectuadas" a colegas de otras unidades organizativas, otros centros, otros niveles jerárquicos y a los varios componentes de la comunidad educativa y en definitiva, "reflexionar sobre problemas reales" que afectan a su práctica diaria desarrollada en el aula o en otras estructuras organizativas del centro escolar. Al indicar que necesitan "capacidad de comunicar problemas reales", "profundizar en la necesidad de departamentos didácticos y equipos docentes" y "anali-

zar metodologías” se está haciendo referencia a temáticas sobre las que los profesores se hallan necesitados y dispuestos a reflexionar.

Al considerar detenidamente las soluciones que los profesores muestran relativas a reflexión, se puede derivar qué entienden con dicho término y qué elementos lo configuran dándonos la posibilidad de adelantar una definición de reflexión desde la óptica práctica de los profesores. En este sentido, la reflexión sería el *“análisis serio y sistemático* (“reflexión crítica ...”) *efectuado colaborativamente* (“por parte de todos”) *y de forma periódica* (“análisis periódico ...”) *de temas educativos* (“problemas surgidos en trabajo en equipo”, “funciones de departamentos didácticos y equipos docentes”, “proceso educativo”, etc.) *mediante la presentación y debate de experiencias* (“análisis de experiencias”) *con afán de caminar hacia la mejora* (“estudiar posibilidades de mejora”). A partir de aquí derivamos los elementos que configuran el término reflexión y los presentamos organizados en la Tabla Nº 44:

TABLA Nº 44  
Elementos integrantes del concepto reflexión derivados de la práctica.

ELEMENTOS INTEGRANTES EN EL CONCEPTO DE REFLEXION	
ELEMENTOS	SUGERENCIAS DE PROFESORES
OBJETO	“reflexión crítica...”
CONDICION	“... por parte de todos”
TEMPORALIZACION	“análisis periódico...”
CONTENIDOS	“... problemas surgidos en trabajo en equipo”
	“... funciones de equipos docentes y departamentos didácticos”
	“... proceso educativo”
PROCEDIMIENTO	“análisis de experiencias”
FINALIDAD	“estudiar posibilidades de mejora”

De todo ello se puede derivar que los profesores, desde su práctica, reconocen estar necesitados de reflexión y la entienden como el modo de caminar hacia la mejora. Igualmente es considerado un medio que favorece el trabajo colaborativo y en ese sentido, se podría utilizar como método adecuado que, sin duda, los profesores estarían dispuestos a adoptar en la realización de trabajo en equipo.

## 7.2. VALORACION DEL TRABAJO EN EQUIPO

El concepto y valoración que del trabajo colaborativo se hace en la actualidad lo abordamos desde varios frentes, de una parte, conoceremos qué opina la administración educativa, de otra, el punto de vista de los profesores.

La administración educativa en 1970 con la Ley General de Educación, impulsó la colaboración o trabajo en equipo de profesores, considerándola elemento fundamental generador de vitalidad en la organización de los centros escolares:

*"... Las relaciones humanas, el ambiente del centro, el espíritu de cooperación, el trabajo convergente del equipo de profesores, (...) condicionan un efectivo mejoramiento del quehacer y del rendimiento educativos, ..."*. (M.E.C. Nuevas Orientaciones Pedagógicas, 1978: 59).

Se enfatiza la necesidad de coordinación entre diferentes programas de estudio; el trabajo a realizar para su logro se entiende dirigido a potenciar las relaciones humanas y facilitar la comunicación y participación de los miembros del centro escolar en un doble sentido, el *horizontal*, mediante equipos docentes y el *vertical*, a través de departamentos didácticos. La coordinación horizontal puede lograrse con el establecimiento de equipos docentes, integrados por todos los profesores de un mismo grupo de alumnos, a fin de asegurar la armonización del programa dentro de cada nivel. La coordinación vertical proporcionaría coherencia y unidad del proceso educativo, estructuración lógica de los contenidos de la enseñanza y fidelidad al progreso de la ciencia, entre otras cosas.

Ya desde entonces, el trabajo colaborativo de profesores a través de departamentos didácticos y equipos docentes, es entendido como fórmula de formación y perfeccionamiento al considerar que debe atenderse la formación permanente del profesorado:

*“... proporcionando tiempo y oportunidad (departamentos, equipos, cursillos, ...), estimulando la iniciativa y participación activa en la elaboración de los planes de estudio y fomentando el trabajo en equipo”.* (M.E.C. Nuevas Orientaciones Pedagógicas, 1978: 99).

Estos principios educativos propulsores de colaboración se mantienen firmes a pesar de las sucesivas reformas y cambios experimentados en la sociedad en general y en el panorama educativo en particular siendo *en las relaciones, intercambio y trabajo en equipo* bajo un ambiente de espontaneidad, autenticidad y responsabilidad entre los profesores, donde se espera el verdadero impulso dinamizador de la enseñanza (B.O.J.A., nº 78; 30-9-83).

En el espíritu de la L.O.G.S.E. destaca el especial énfasis puesto en mencionar las excelencias del trabajo en equipo de profesores, considerado como requisito básico para la mejora global de la calidad de la enseñanza, especialmente en una situación en la cual se deja en manos de los profesores importantes decisiones sobre la concreción del currículo en cada centro específico. (M.E.C. Guía General. Infantil, 1992). No es extraño, por tanto, que la L.O.G.S.E. en su articulado haga especial hincapié en el apoyo que deberá prestársele:

*“Las administraciones educativas ... favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de profesores”.* (L.O.G.S.E., art. 57, 4).

Dicho estímulo, hoy por hoy, viene reflejado en el especial cuidado que pone en destacar el papel fundamental del trabajo en equipo a lo largo de las orientaciones pedagógicas contenidas en el Diseño Curricular Base de los respectivos niveles educativos y en las directrices y sugerencias concretas que muestra a través de los varios documentos que constituyen los “Materiales para la Reforma”. En el primero, se pone de manifiesto la importancia que la colaboración de profesores tiene concediéndole un papel decisivo y definitivo en el diseño del currículo al indicar de manera expresa que, se realizará en equipo, situando la actuación de éste, en el segundo nivel de concreción:

*“... los equipos docentes de los centros escolares contextualizarán y pormenorizarán los objetivos y contenidos que el D.C.B. propone, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad. Las decisiones que a tal efecto se tomen constituirán el Proyecto Curricular de Centro”.* (M.E.C. Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Educación Primaria, 1989: 27).

Los equipos de ciclo y los seminarios al tener que llevar a cabo la concreción del Diseño Curricular Base en un Proyecto Curricular de Centro que responda a sus condiciones específicas, se convierten en unidades privilegiadas de formación, al tiempo, la colaboración entre profesores se considera finalidad primordial en la formación del profesorado:

*“La formación del profesorado debe atender: ... a valorar y ejercitar el trabajo en equipo”.* (Plan Marco de Formación Permanente, 1989: 18-19).

Participación y trabajo colaborativo de profesores, es entendido como uno de los rasgos característicos fundamentales para obtener grado de excelencia o calidad. El actual enfoque de la Reforma [“Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Acción” (M.E.C., 1994)] enfatiza la calidad de la educación considerando la práctica docente en equipos de trabajo, esencia de la misma:

*“... El trabajo en equipo se entiende entonces como la mejor forma de facilitar la toma de decisiones, de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores y de conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas”.* (M.E.C. Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Acción, 1994: 24).

Los profesores al ser encuestados sobre el particular, suelen conceder elevada importancia al trabajo realizado en equipo considerando un factor necesario decisivo en la mejora de la calidad de la enseñanza, elemento facilitador del aprendizaje que ayudaría notablemente a elevar el rendimiento de los escolares. Son varias las investigaciones que en estos últimos años lo ponen de manifiesto.

El trabajo en equipo representa una de las formas de aprendizaje preferidas por los adultos para establecer procesos de cambio curricular (Johnson y Johnson, 1987). Así lo pone de manifiesto la investigación realizada por Ferreres (1992) en la que los profesores conscientes de las ventajas que trabajar en equipo conlleva, demandan más tiempo dedicado a estas tareas:

*“Explicitada claramente la necesidad de más horas para trabajar en el seminario y menos horas de clase, guardias y otras reuniones ...”.* (Ferreres, 1992: 500).

Los profesores al pronunciarse sobre el tema relativo a cómo organizar la formación permanente, muestran interés hacia fórmulas

que implican desarrollo en el propio centro e idea de colectividad, lo que suponemos indica preferencia hacia soluciones participativas y de colaboración:

*“... las prioridades son: en el propio centro donde se ejerce la docencia (34%), en la comarca o localidad (32%) y en las instituciones de formación (16%). Las ofertas de formación más valoradas son las que van dirigidas a los centros, y a los colectivos de enseñantes”.* (Benedito, Ferreres y otros, 1992: 259).

En la investigación realizada por Villar y otros (1992) en un centro escolar que atiende los niveles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria obligatoria y postobligatoria la opinión de los profesores suele ser favorable al trabajo colaborativo, destacando su necesidad e importancia en el logro de acciones coordinadas. Esta tendencia en el centro se puede calificar de general, no responde a un hecho aislado, buena muestra de ello son las variadas citas correspondientes a distintos sujetos que así lo entienden:

*“E.: O sea, yo sola, soy independiente para muchas cosas en mi vida, pero la cuestión del trabajo, no. Me gusta llegar a un acuerdo ... más ventajas que desventajas, es que todo son ventajas con ese trabajo”.* (W012, Dial.) (Villar, 1992: 132).

*“También pienso que es fundamental la coordinación entre las compañeras, tanto de nivel como de ciclo, eso es fundamental, que nos lo comentemos todo: los problemas que se pueden planear, cómo solucionarlos... Y de verdad, eso es una cosa que se propone, se hace en más o menos medida, pero tendría que ser más riguroso”.* (Dial. 002A) (Villar, 1992: 134).

*“A mí me encantaría sentarme con los terceros, los cuartos, los quintos, con el ciclo entero. Bueno, más con el nivel que me precede y que me sigue y ...”.* (W010, Dial.) Villar, 1992: 134).

La investigación realizada por Rutter y cols. (cit. por Tyler, 1991) evidencia la necesidad e importancia del trabajo colaborativo en el logro de eficacia escolar:

*“En especial, en este estudio aparecía que el grado en que los profesores estaban dispuestos a colaborar en materias docentes constituía un predictor importante de la eficacia escolar ... parecía sorprendente que en las escuelas con resultados menos satisfactorios, con frecuencia los profesores estaban completamente aislados a la hora de planear lo que iban a enseñar, recibiendo po-*

*cas orientaciones o supervisión de parte de sus colegas más antiguos y poca coordinación con otros profesores para asegurar la coherencia de un año a otro*". (Tyler, 1991: 74).

En la investigación realizada por Molina (1993) los profesores expresan con claridad su actitud decidida a favor del trabajo colaborativo, las opiniones que presentamos en la Tabla Nº 45 responden a un grupo de profesores con los cuales se ha venido trabajando en tareas propias de departamentos didácticos (centro J.R.) y de equipos docentes (centro A.S) durante dos cursos escolares.

TABLA Nº 45  
Fragmentos de texto.

#### ACTITUD HACIA EL TRABAJO COLABORATIVO

##### CENTRO J.R.

*"El director consideraba este punto fundamental, pensaba que de otra forma el colegio nunca llegaría a funcionar eficientemente. Es muy importante abordar el trabajo conjunto de elaborar directrices y normas relativas a dichos temas que sean aceptadas y respetadas por todos los profesores para que de este modo puedan asumirlas los alumnos. La dispersión y falta de acuerdo en las actuaciones de los profesores, desconcierta a los alumnos e incitan al desorden". (JRDI.002, 7- 11-90).*

*"M.: Hombre, yo creo que todo lo que sea potenciar el trabajo en equipo, intentar establecer metas en común entre todos, revisar nuestro propio trabajo desde un punto de vista crítico es interesante ¿no?, ...". (JRGEV.001).*

##### CENTRO A.S.

*"E.: ¿Consideráis que el trabajo en equipo es necesario, es conveniente?"*

*"J.J.: Es que la Reforma, ¡no la Reforma de ahora!"*

*Ma.: No, no, no, la Reforma ...*

*J.J.: La Reforma anterior no tiene sentido si no estamos todos.*

*E.: Y J.J. hablando de eso, ¿los Departamentos qué os parecen, os parecen necesarios?"*

*Ma.: Sí, sí". (ASGEV.002).*

*"E.: ¿Qué opináis del trabajo en equipo de profesores, creéis que es necesario? Unánime: ¡Hombre!"*

*J.J.: Pero no de un equipo de ocho profesores ni de nueve.*

*Mt.: Tenemos que estar todos". (ASGEV.002).*

A pesar de las opiniones a favor que sistemáticamente muestran los profesores hacia la importancia y necesidad de trabajo colaborativo, la tendencia individualista de los profesionales de la enseñanza se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones aludiendo al celularismo que caracteriza la actuación de los profesores en los centros escolares (González, 1990, 1991; Escudero, 1990, 1991; Tyler, 1991; Sergiovanni, 1992).

Bidwell (cit. por Tyler, 1991) consideraba que la escuela se caracterizaba fundamentalmente por su tendencia a la relajación derivada de la autonomía del profesor en clase y de las consiguientes dificultades de coordinación.

La situación de abandono que el trabajo colaborativo presenta en los centros es evidente al comprobar el período de tiempo insuficiente dedicado a ello:

*“Se constata, por último, una falta de expectativas hacia el centro como institución social y hacia los departamentos / seminarios como estructuras organizativas importantes para desarrollar tareas de coordinación, formación, investigación o mejora del centro. Es lógico cuando sólo una hora a la semana es la que se puede dedicar a esas tareas”.* (Ferrerres, 1992: 494).

A pesar de considerarlo necesario, el trabajo colaborativo, por lo general, brilla por su ausencia en los centros escolares, se reconocen actuaciones incoherentes y descoordinadas:

*“... lo que importa es el trabajo, las clases; aunque notan la falta de coherencia y coordinación en su labor docente, ...”.* (Ferrerres, 1992: 501).

Aún en el centro anteriormente mencionado (Villar, 1992) con fuerte tradición colaborativa, no se cubren las expectativas que los profesores tienen respecto a su trabajo en equipo, las necesidades apuntadas se dirigen hacia varios aspectos entre los que suelen destacar mayores niveles de rigor y mayores tiempos de dedicación:

*“Del análisis de los varios documentos utilizados se observó que las profesoras percibieron la ausencia de las siguientes cuestiones relativas al trabajo en equipo: sistematización, coordinación de recursos, elaboración de material, seriedad, tiempo, autoevaluación, interdisciplinariedad y coordinación”.* (Villar, 1992: 133).

También en la investigación de Molina (1993) se pone de manifiesto este hecho. El grado de realización que las funciones propias de departamentos didácticos tienen en los centros escolares es bajo, ni aún siquiera el estudio de cada materia en sus aspectos fundamentales (contenidos, metodología, evaluación, materiales, etc.) hecho esencial como soporte básico de la enseñanza impartida, se efectúa colaborativamente en los centros, antes al contrario, sólo se halla reflejada en un 38% de los mismos. Si nos detenemos en aquellas otras funciones que, a juicio de los profesores, entrañan mayor complejidad como: “adopción de criterios comunes” (35%), “coordinación de programas y actuaciones” (31%), “acciones dirigidas al perfeccionamiento del profesorado” (24%) y la más comprometida relativa a “evaluación de la propia actividad departamental” (23%), observamos que los niveles de realización reflejados en los porcentajes que las acompañan son realmente bajos, siendo pocos los profesores que se atreven a afirmar que el trabajo colaborativo propio de departamentos didácticos se llega a realizar en su centro.

Los porcentajes de realización de las funciones propias de equipos docentes, “evaluar el proceso de aprendizaje” (46%), “adopción de materiales y textos” (45%), “estudiar soluciones a retrasos” (42%), “adecuar programaciones de departamentos al ciclo y grupo de alumnos” (41%), “coordinar varias materias” (34%) y “programar actividades orientadoras” (30%), son mayores que los observados en el caso anterior, ello pone de manifiesto que la colaboración en los centros estudiados, se aproxima más a las funciones relativas a equipos docentes que a las propias de departamentos didácticos, no obstante, los niveles de realización de trabajo colaborativo son francamente bajos.

De forma global, se puede afirmar que constituyen minoría los profesores que declaran se realiza trabajo en equipo en sus centros, derivándose de ello la situación deficitaria de los centros escolares en el aspecto estudiado. Urge por tanto tomar medidas que pongan remedio a esta situación y contribuyan a elevar el nivel de colaboración. La administración educativa, consciente del individualismo reinante en la actuación de los profesores, dirige sus esfuerzos a evitarlo, en este sentido pueden entenderse las medidas que la actual Reforma adopta en el nuevo concepto de diseño curricular abierto y formación permanente tomando al centro como lugar preferente de formación y al equipo de profesores su principal elemento:

*“Todo ello hace pensar en que la experimentación curricular constituye una ocasión privilegiada para tratar de romper el in-*

*dividualismo, tan frecuente en la actividad docente, y fomentar un trabajo en colaboración en busca de soluciones comunes a la problemática surgida de la actividad diaria en el aula". (M.E.C. Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, 1989: 107).*

### 7.3. LA COLABORACION, FORMULA DE FORMACION

Cabe destacar el énfasis que en los últimos tiempos se pone en considerar el trabajo colaborativo de profesores como un modo eficaz de formación y desarrollo profesional. Trump (1989) insiste en que el equipo de enseñanza reduce las barreras y proporciona tiempo para una ayuda y un desarrollo constructivos:

*"El equipo de enseñanza junto con los profesores ayudantes y el personal administrativo hace que haya tiempo disponible para tareas profesionales que conducen a un crecimiento". (Trump, 1989: 2206).*

En la actualidad se insiste en ello a niveles oficiales por su papel fundamental como elemento dinamizador de la Reforma.

Nias *et al.* (1989) describen las relaciones de colaboración de una escuela, basada, no en procedimientos burocráticos o formales, sino en múltiples detalles que envuelven la vida cotidiana del centro tanto en clase como entre pasillos, en acontecimientos tanto curriculares como personales de los profesores. El desarrollo basado en la escuela como lugar de trabajo y espacio innovador fomentaría la cooperación entre los docentes y el trabajo en equipo, convirtiendo a las escuelas en unidades organizativas que crean ambientes promotores del desarrollo profesional de los profesores. Esta idea ha sido ampliamente recogida por la actual Reforma que en múltiples documentos lo pone de manifiesto (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989; Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, 1989; Diseño Curricular Base, 1989; L.O.G.S.E, 1990; Materiales de Apoyo a la Reforma, 1992; y el reciente Documento "Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza", 1994). En esta línea los planes anuales de formación permanente del profesorado contemplan la formación en el propio centro como una de las modalidades formativas que pueden ser más fructíferas y satisfactorias para el desarrollo profesional de los docentes (M.E.C., 1994).

Rowan (1990) describe dos estrategias alternativas correspondientes a dos "olas" de política curricular de diseño organizativo de los centros escolares: incrementar el control burocrático del currículum y enseñanza y, por contraposición, reivindicar la autonomía del profesorado en la toma de decisiones para posibilitar su compromiso en las tareas de enseñanza. Este compromiso como patrón organizativo de un centro, se expresa en un trabajo en colaboración y equipo más que jerárquico y aislado, y unos marcos estructurales de relaciones que posibiliten la autonomía profesional junto a la integración de los miembros en la organización. Dicho compromiso sustenta el trabajo diario, provee de un conjunto de valores compartidos y la integración de los profesores por las relaciones con sus colegas y alumnos, más allá del espacio privado de aula. En este sentido se entiende en la actualidad la formación permanente en los centros que tiene como objetivo fundamental potenciar la autonomía profesional de los equipos de profesores, proporcionándoles las oportunidades y ayuda necesaria para que puedan rentabilizar su práctica diaria e ir adecuándola a las nuevas exigencias que plantea la elaboración de los proyectos curriculares y las programaciones en un trabajo coordinado y de equipo (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Adalucía, 1992: 56). Sin embargo realizar el trabajo en equipo que dicha labor requiere, no resulta fácil puesto que la tradición y la formación se ha basado en el trabajo individual del profesor con su grupo de alumnos:

*"Si se sigue agrupando a los alumnos por clases, la orientación es la de una carrera de obstáculos individual, añadamos a esto nuestra ancestral tendencia al individualismo". (Delaire y Ordronneau, 1991: 117).*

Y ello es considerado como un grave problema capaz de frenar toda medida de progreso:

*"... la falta de experiencia para el trabajo en equipo de los profesores, las dificultades de formación en estos temas, etc., puede constituir un serio obstáculo". (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, 1992: 8).*

La autonomía pedagógica que la nueva ordenación del sistema educativo confiere a los centros, la existencia de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible, que expresa sus prescripciones en términos generales y la exigencia de un segundo nivel de concreción

a cargo de los equipos docentes de los centros plasmada en su Proyecto Curricular que forma parte del PCC, hacen indispensable una formación específica del profesorado para el cumplimiento de esas nuevas funciones. (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, 1992: 56).

Ciertamente existe coincidencia (Delaire y Ordroneau, 1991; Carreño, 1991; Denison, 1991; Barreiro, 1992; etc.) en afirmar que actuar en equipo no se nos da por naturaleza, al tiempo que se asegura es una cualidad susceptible de formación: "Resumimos e insistimos que tanto el grupo que llamamos equipo de trabajo, como su propia actividad a la que podemos llamar trabajo en equipo, son realidades fabricables y su aparición sólo depende de que alguien pueda, sepa y quiera en serio "ponerse a ello" (Carreño, 1991: 93). A juicio de Delaire y Ordroneau (1991) sólo una formación apropiada permitirá poner en práctica esta manera de trabajar que produce un estilo distinto. Dicha formación:

*"No ha de contemplar tanto la formación de los individuos, cuanto la de grupos docentes, en coherencia con las nuevas propuestas de la enseñanza, como actividad coordinada y de trabajo en equipo"*. (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, 1992: 57).

A juicio de Denison (1991) el interrogante actualmente es, cómo capturar tanta participación como sea posible entre los miembros de la organización y utilizarla para mejorar los procesos organizacionales y los propios individuos.

## 7.4. MODOS DE EFECTUAR LA CONFRONTACION

### 7.4.1. Condiciones a considerar en el trabajo colaborativo

Hallar solución al interrogante planteado en el apartado anterior es considerado un problema urgente y en este sentido la administración educativa declara que en aquellos centros donde no cuenten con tales condiciones (tradición en trabajo colaborativo, estructura de colaboración organizada y sólida) podrán articularse diversas estrategias, todas ellas enfocadas hacia la consecución a corto plazo de un clima cooperativo y solidario de todos los participantes (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1992: 8).

Antes de centrarnos en estrategias propiamente dichas, haremos alusión a una serie de requisitos o condiciones que conviene tener en cuenta a nivel general, sin los cuales difícilmente se podrá lograr que los profesores aborden tareas de tal envergadura.

#### *7.4.1.1. El trabajo colaborativo supone un proceso lento*

La administración parece olvidar que conseguir los logros citados no es cuestión de “corto plazo”, sino muy al contrario. La experiencia de trabajo colaborativo vivida durante dos años (Molina, 1993) en dos centros escolares públicos (en J.R. el claustro en su totalidad; en A.S. profesores de Educación Infantil, ciclo inicial (anterior E.G.B.), Educación Especial y profesionales de apoyo a la integración) constituye seria garantía y da solidez a nuestras afirmaciones que apoyaremos con las vivencias de los profesores expresadas en las correspondientes citas.

El trabajo colaborativo supone un proceso lento que puede generar desánimo no sólo por parte de los profesores, también el coordinador (agente externo, asesor, etc.) suele sentirse incomprendido y puede llegar a pensar que sus esfuerzos no han merecido la pena. Consideramos que el ritmo de trabajo se hace lento por varias razones: a) la temática así lo impone (reflexiones conjuntas, debates, alta participación, etc.), b) los profesores dedican a estos trabajos sólo el tiempo utilizado en el centro (hora y media semanal) por lo que la realización de las tareas se eternizan, c) la labor de coordinación supone muchas horas extras (preparación de reuniones, confección de documentos, análisis de datos, preparación de temas novedosos demandados por los profesores, presentación de datos, contacto con otras entidades y organismos, etc.) además de las dedicadas en el centro (coordinación de reuniones, entrevistas con directivos y algunos profesores, etc.) por lo que el esfuerzo realmente puede resultar que no está compensado; por ello, consideramos necesario partir de la convicción de que estamos ante una tarea a largo plazo y es necesario aceptar que nos encontraremos con situaciones varias que pueden llevar a ralentizar la actuación del equipo, sólo conociéndolas estaremos en condiciones de superarlas. De nuestra experiencia derivamos las siguientes:

- se suelen comentar las incidencias de ese día a nivel de aula y centro tengan, o no, relación con el tema tratado en las sesiones de trabajo colaborativo, desviando a veces la atención del foco principal.

*"Me gustaría ir más a prisa, de hecho tenía más puntos preparados, pero ..., no se puede evitar que hagan referencia constante a incidencias del aula con lo cual las previsiones de trabajo no se cumplen. He de estar reconduciendo constantemente la conversación...". (ASDI.001, 27-11-89).*

- las tareas de diseño curricular son lentas, requieren debate, reflexión y participación total, si queremos conseguir consenso y coordinación eficaz.

*"M<sup>a</sup>. D.: Pero como tienes que globalizarlo, tendrás que poner la escritura al mismo tiempo.*

*Mt.: Pero estamos hablando de párvulos.*

*M<sup>a</sup>. C.: Pero estamos programando preescolar.*

*M.: Tú te tienes que olvidar de ello.*

*Mt.: ¡No vas a poner casa en párvulos!*

*M<sup>a</sup>. D.: Lo que yo digo es que primero habrá que globalizar.*

*JJ.: Mira, a los cinco años los objetivos ...*

*L.: Si estás hablando de lectura ese objetivo tendrás que pasarlo a escritura y el objetivo de escritura no existe en preescolar.*

*JJ.: Aparecerá en primaria ...*

*Mt.: ¡El último trimestre tu puedes enseñar a los niños a leer y a escribir!" (ASGST.008).*

*"Queda pendiente para el próximo lunes seguir estudiándolo". (ASOST, 3-12-90).*

- los profesores suelen demorar la realización de tareas.

*"Ma. Me expone sus razones: no responde de la "gente" dicen que sí, pero luego cuando hay que hacer algo se echan atrás y ...". (ASDI.003, 4-11-91).*

*"E.: Bueno, entonces, repito, L. si no habéis reflexionado sobre esto, lo dejamos.*

*L.: ¿Tú crees que tenemos cinco minutos para reflexionar?*

*E. L., Pero si esto es muy fácil ¿lo dejamos para otro día?*

*JJ.: Sí". (ASGST.005).*

- las decisiones concretas de trabajo suelen ir precedidas de lentos debates que generan dispersión.

*"Ma.: Yo puntualizo, otra propuesta: eso, para los que podamos sacar algún partido.*

*M.: Si no, estamos perdidos, estamos perdidos como todos los lunes.*

F.S.: *Por eso tenéis que tomar una decisión.*

M.: *Para empezar a trabajar.*

J.J.: *¿Es esto E. lo que estamos trabajando o estoy equivocado? Vamos a trabajar diseño curricular de ambos, ¿sí o no?*

E.: *Esa era la idea y coordinarlos". (ASGST.002).*

"M.: *Nos estamos perdiendo en disquisiciones otra vez.*

Ma.: *Estamos hablando de generalidades". (ASGST.008).*

- generalmente los profesores suelen emplear en la realización de trabajo colaborativo sólo el tiempo propio de las reuniones, ninguno más.

*"Considero de interés resaltar el hecho que ha venido sucediendo: los maestros fuera de las sesiones de trabajo conjunto no dedican ni un solo minuto a leer la documentación que se les proporciona, todo hay que darlo muy masticado de lo contrario no hay forma. Tienen claro que fuera de horario lectivo no hacen nada relativo al proyecto ... dando lugar a que las reuniones se hagan lentas pues hay que explicarlo todo bastante claro y varias veces". (ASDI.002, 29-04-91).*

*"Ma.: ... es que si no luego después además de la hora y media que estamos aquí los jueves les vamos a dedicar nosotros por nuestra cuenta, eso no nos va a traer cuenta porque yo me voy a negar a ello, ¡empiezo yo!, entonces vamos a trabajar la hora y media única y exclusivamente en el lenguaje ¿eh?". (ASGST.006).*

#### 7.4.1.2. Es necesario motivar a los profesores

De igual modo la experiencia vivida permite afirmar que el actual estado de motivación de los profesores dificultará las iniciativas que se emprendan en este sentido, a no ser, que se ponga remedio a ello. Valga de explicación al tema, la cita que presentamos, muy significativa al respecto, donde se muestra grado de desmotivación y razones para ello.

*"M.: ... fue una de las líneas básicas de actuación del equipo directivo cuando se hizo cargo del centro hace cuatro años, ¿no?, el compromiso para llevar adelante el trabajo en forma más profesionalizada, no más profesional, pero el problema de la huelga ... enfrió, fue un jarro de agua fría, ¡un jarro no! fue un depósito de agua fría encima de nosotros y hubo una reacción tal ...*

*V.: Un abandono casi.*

*M.: Un abandono sí, un abandono total.*

*A.: ¡Casi, no!, ¡total!". (JRGEV.002).*

Parece ser que la administración educativa está tomando conciencia de ello, al menos eso refleja en los documentos oficiales; considera que son indudables los efectos positivos que una buena organización tiene en el funcionamiento eficaz de los centros y, dado que la nueva organización incluye un buen número de retos, entiende necesario estimular el trabajo en equipo de los profesores y contribuir así a la consecución de los mejores resultados en estos primeros años de la puesta en marcha de la reforma:

*“Se impulsará e incentivará la puesta en marcha y la realización de experiencias innovadoras en el ámbito de la organización y el funcionamiento de los centros docentes que tengan como finalidad el trabajo en equipo de los profesores”.* (Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza, M.E.C., 1994: 38).

#### 7.4.1.3. *La inestabilidad administrativa que viven los centros dificulta la colaboración*

Conviene tener en cuenta una gran limitación que dificulta y puede poner en peligro el trabajo colaborativo; es la que denominamos inestabilidad administrativa (Molina, 1993) reflejada en múltiples situaciones tales como provisionalidad del profesorado, tardanza en atender peticiones relativas a organización del centro (concesión de jornada continua, expedición de permisos para realizar experiencias innovadoras, etc.) que producen desconcierto y frena sin duda todo tipo de actuación; aludimos también a los cambios frecuentes de profesorado que hace imposible la continuidad requerida para abordar tareas prolongadas que, como se ha demostrado, son las de trabajo colaborativo. La mencionada inestabilidad puede ocasionar que de un curso a otro cambien las personas con las que se venía trabajando; los riesgos que ello conlleva pueden ser graves, las personas son difícilmente sustituibles y dependiendo del número y características, tanto de los que se van, como de los que quedan, puede ocasionar en muchos casos la muerte de la experiencia comenzada; aún sin tener que llegar a este extremo, pérdidas siempre se ocasionan: tiempo empleado en la formación de los anteriores miembros que deberá invertirse con los nuevos, posibilidad de que éstos no se incorporen a la experiencia quedando mermada en sus recursos personales, dispersión ocasionada por los cambios, necesidad de readaptación, posibilidad de que los nuevos miembros no encajen creando fricciones, reorganización de papeles, funciones, tareas, etc., en definitiva, pérdida de tiempo. Las ci-

tas que presentamos muestran situaciones de este tipo, en la primera aparecen algunos de los interrogantes que se originaron.

*"... las cosas habían cambiado, dos miembros del anterior equipo (muy buenos por cierto) ya no estaban en el colegio, los habían trasladado porque uno de ellos era profesor de apoyo y otra realizaba el curso pasado una sustitución. Contábamos con gente nueva ¿querrían participar? ¿sería adecuado invitarles?". (ASDI.002, Introducción).*

*"E.: ¿Es que tú piensas que no vas a estar aquí el año próximo?"*

*Mb.: No lo sé, me han propuesto en la comisión de servicios, cuando ya esté en comisión de servicios pues lo mismo estoy aquí, que en otro sitio...*

*Mb.: ... pero de todas maneras si estoy en otro lado me admitís también, que seguir en ésta área de lenguaje es lo que a mí me interesa". (ASGEV.001).*

La segunda, presenta un fragmento en el que una profesora (logopeda) muestra sus inquietudes ante la posibilidad de que le den otro destino y el deseo y conveniencia de continuar la labor de trabajo colaborativo emprendida. La experiencia vivida permite afirmar que por muy fuerte que sea el deseo de colaborar en algunos profesores, es claro que al ser destinados a otros centros y lugares, las posibilidades de participar son nulas, desgajando, de este modo, equipos de trabajo que venían funcionando excelentemente.

Este es otro problema que al parecer ha sabido captar la administración educativa y, al menos teóricamente a nivel de documentos oficiales, parece mostrar buena disposición a resolverlo, arbitrando soluciones tanto para centros ya creados, como para los de nueva creación; en relación a estos últimos indica que se establecerá un procedimiento para que las plantillas de los centros de nueva creación puedan ser ocupadas, en parte o en su totalidad, por equipos de profesores de la misma zona o localidad con un proyecto pedagógico elaborado previamente, en relación a los primeros se prevé algo similar:

*"... es conveniente que, en aquellos casos en los que debe acudir a un centro una parte importante de la plantilla de manera simultánea, se facilite el acceso a esas plazas a grupos de profesores que compartan de antemano un conjunto de principios educativos". (Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza, M.E.C., 1994: 38).*

Dudamos de la efectividad, sobre todo, de la última medida por la dificultad que conlleva ser justos e imparciales y ante todo por la

imposibilidad de contar con criterios claros para abordar tal acción: ¿en que se basarán para determinar que los profesores “comparten un conjunto de principios educativos”? ¿qué principios educativos primarán?, ¿cómo se acreditará estar en posesión de los mismos? Si ante experiencias de trabajo colaborativo que funcionaban, no se han atendido peticiones de unos pocos miembros que, estando en situación de inestabilidad administrativa pretendían continuar, ¿cómo se hará frente a traslados masivos? Sirvan estos interrogantes como puntos de reflexión y confrontación.

#### **7.4.2. Estrategias para llevar a cabo la confrontación**

A juicio de Denison (1991) existen muchas estrategias específicas para aumentar la participación. Las organizaciones efectivas requieren un alto nivel de participación y estas estrategias deben ser una parte de los métodos utilizados por un gerente para formar la cultura colaborativa.

##### *7.4.2.1. Formación en el propio centro*

Dentro de dichas estrategias podríamos distinguir las de alcance más general y amplio, tales como “formación en el propio centro”, a juicio de Trump (1989) constituye un reto básico para la enseñanza en equipo de absoluta necesidad proporcionar una instrucción dentro del propio centro para el personal de la escuela. En la actualidad, ésta parece ser una fuerte tendencia desarrollada por la administración educativa: “... los planes anuales de formación permanente del profesorado contemplan la formación en el propio centro como una de las modalidades formativas que pueden ser más fructíferas y satisfactorias para el desarrollo profesional de los docentes, al tiempo que confieren a los centros un amplio margen de iniciativa para la organización de las actividades correspondientes. La buena acogida y aceptación de esta modalidad de formación subraya la importancia de proseguir los esfuerzos dirigidos a encontrar fórmulas que den a los centros una mayor capacidad para organizar sus propios proyectos de formación”. (Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza, M.E.C., 1994: 19). La experiencia llevada a cabo por Molina (1993) en dos centros escolares públicos dirigida a estimular el trabajo colaborativo, bien podría ser una de esas fórmulas mencionadas por la administración educativa para llevar a cabo la formación en el propio centro:

- "E.: ...*ba ido dirigida, a conseguir formación permanente del profesorado desde el propio centro, porque se ha comprobado que vamos a congresos, hacemos cursillos, licenciaturas.*
- M.: *Pero ..., sí, sí, ya.*
- E.: ... *en realidad con todo aquello al final olvidamos lo fundamental.*
- M.: *Que es la práctica en el centro y mejorar su enseñanza.*
- A.: ... *el propio centro, que es el objetivo central". (JRGEV.002).*

Procedemos a mostrar (Tabla Nº 46) sus aspectos fundamentales con la intención de que sirva de referencia a otros grupos de profesores.

TABLA Nº 46  
 Descripción del proyecto de formación de la colaboración de profesores desde el propio centro.

ELEMENTOS CONFIGURADORES DEL PROYECTO DE MEJORA		
APOYOS AL TRABAJO COLABORATIVO		
<b>Profesores auxiliares</b>	alumnos de magisterio en prácticas	<p>"E.: Las alumnas os apoyaron realmente?          Todos: ¡claro!          Varios: Si no, no podríamos estar aquí.          M.: Si hubiéramos visto algo raro, no hubiéramos podido subir a las reuniones.          Ma.: Más que apoyarnos, han continuado.          L.: Se han volcado y han trabajado, francamente la acción ha sido fabulosa. Ojalá que todos los prácticos lo hicieran igual.          M.: Un alumno práctico al llegar al centro, los primeros días están sin saber, éstos el primer día empezaron a funcionar.          Mt.: Además con ganas de que les des trabajo.          Varios: ...a hacer actividades, además traen trabajos ellas...". (ASGEV.001).</p>

<b>agente externo</b>	profesora de universidad coordina el proyecto	"E.: La misión de esta persona ha sido la que vosotros sabéis: animar, motivar, conectar con otros entes, en fin impulsar el tema que nos preocupa: trabajo en equipo ...". (JRGEV.001).
<b>otros asesores</b>	prof. de universidad y otros prof. (inspectores) colaboran esporádicamente como especialistas en temas útiles a centro y profesores	"En esta sesión participó F.S. compañero de la Escuela de Magisterio al que habíamos puesto como coordinador del proyecto, es especialista en Didáctica de la Lengua ...". (ASDI.002, 15-10-90).
<b>tiempo</b>	horario lectivo	"J.J.: ¿Esta experiencia de programación ha existido anteriormente? M <sup>a</sup> C.: ¡Hombre, ésta de estar en horas de clase reunidos, nunca!, ¿cuándo te has reunido en horas de clase? M.: No has podido. Ma.: No hemos tenido tampoco profesionales que nos hayan orientado, ...". (ASGEV.002).

#### PROCEDIMIENTO

<b>proceso planeado de cambio</b>	desarrollada en fases: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación	"... se pasa a abordar la 1ª fase del proyecto de trabajo: el diagnóstico". (ACT., 13-11-89).
<b>combinar formación permanente</b>	inicial: alumnos de magisterio permanente: profesores del centro	E.: ¿Consideráis adecuada esta forma de ayuda mutua universidad-centros escolares para facilitar el trabajo en equipo? Mt.: Lo veo mejor por ellos que por nosotros porque aprenden y ven en la práctica pero ... L.: Por nosotros también, porque si no tienes prácticos ¿cómo ibas a poder reunirte los días que nos hemos reunido?". (ASGEV.002).
<b>colaboración universidad y centros escolares</b>	universidad: Facultad de Educación centros escolares: voluntarios	"E.: ... ¿Este tipo de trabajo en colaboración serviría ... para conseguir formación permanente del profesor en el propio centro? Ma.: Siempre y cuando sea en horario lectivo y la clase cubierta, desde luego. (ASGEV.002).

Una presentación completa de la experiencia desbordaría la finalidad del trabajo por ello utilizamos las citas como el mejor medio para dar una visión general de su desarrollo, explican de forma gráfica algunos detalles con las palabras de los propios protagonistas dotándolas del realismo que de otro modo no podríamos conseguir.

A continuación destacamos una serie de estrategias de alto valor formativo que aún pudiéndose desarrollar dentro del marco amplio que constituye la formación en centros, adquieren importancia por sí mismas.

#### 7.4.2.2. *Proyectos de innovación*

A juicio de la administración educativa, la experiencia de estos últimos años muestra que las actividades de formación vinculadas a proyectos de innovación y desarrollo curricular en centros, constituyen una modalidad formativa con repercusiones altamente positivas tanto para el perfeccionamiento individual como para impulsar el trabajo en equipo y, en definitiva, para mejorar la calidad de la enseñanza que el conjunto del profesorado de un centro ofrece a sus alumnos (M.E.C., 1994). Esta afirmación se puede constatar mostrando experiencias prácticas realizadas por los profesores en sus propios centros dentro del marco general del proyecto de mejora anteriormente presentado. El proceso seguido fue el siguiente:

- El agente externo piensa que abordar un proyecto de investigación podría ser una tarea que diera cohesión al grupo y lograra al mismo tiempo dotar de continuidad al trabajo colaborativo comenzado; éstas son las razones por las que, una y otra vez, anima a los profesores a decidirse en ese sentido.

*“... sería un bonito tema de estudio e investigación que podría aglutinar a los profesores aplicando el esquema de una estrategia de innovación que presentaríamos como Proyecto de Investigación a la Junta de Andalucía ...”.* (JRDI.001, 12-12-90).

- Para ello recaba información sobre el tema y la transmite a los profesores componentes del grupo. Se analizan, reflexionan, valoran, etc. las bases y las condiciones impuestas, invitando a los profesores a sugerir temas de investigación que podríamos presentar como posible proyecto. Los profesores en sesiones de trabajo colaborativo debaten el tema y van mostrando ideas sobre lo que les interesaría trabajar apoyándose siempre en su realidad concreta y aquello que necesitan de forma práctica.

*"... les animo a que piensen en presentar un Proyecto de Investigación al Concurso de Becas organizado Delegación-Caja de Ahorros..."*. (JRDI.001, 2-02-90).

*"Los profesores opinan que les gustaría hacer algo relacionado con el problema de integración que tienen y de esta forma podría resultar práctico"*. (ASDI.001, 29-01-90).

- Apoyándose en las sugerencias de los profesores y en el trabajo diagnóstico que se había venido realizando a lo largo del curso, el agente externo elabora un borrador de proyecto que da a conocer al grupo sometiéndolo a debate y discusión. En él se recogen las preocupaciones que los profesores han venido manifestando a lo largo del trabajo realizado, aunándolas en un solo proyecto. Tres son las grandes preocupaciones que se han perfilado a partir de nuestro trabajo de diagnóstico: (a) preocupación por el problema de integración: qué hacer, cómo hacer con los niños que presentan deficiencias, (b) adaptación de las programaciones a las necesidades reales del aula, y (c) preparación de material adecuado a las diferentes actividades propuestas.

*Varios: El proyecto que se ha pedido, va en esa línea.*

*Mb.: Eso sería muy interesante hacer dentro de ese trabajo, unos objetivos mínimos de lenguaje, expresión oral, expresión escrita, para los niños de integración.*

*E.: Eso es lo que pretendemos hacer ¿sabes? al año que viene..."*. (ASGEV.001).

- Analizado el borrador del proyecto y obtenido el visto bueno de los profesores, las acciones que siguen van dirigidas a concretar detalles y asignar tareas adoptando posturas de actuación para rematar y presentar el proyecto de investigación en la Delegación de Educación. La aportación conjunta y la implicación de todos los componentes del grupo puede apreciarse en las citas que presentamos:

*"Faltan datos relativos a material y por tanto presupuesto, les pido lo elaboren ellos y aseguran que lo harán con mucho gusto"*. (ASDI.001, 5-02-90).

*"Un profesor se encarga de pasarlo a máquina y ellos mismos se encargarán de presentarlo en la Delegación en el plazo fijado"*. (ASDI.001, 5-02-90).

*"Ma.: A mí por ejemplo cuando se preparó todo lo del papeleo del primer trabajo que presentamos para el concurso de la C.A, lo*

*que nos sirvió mucho es la bibliografía que se trabajó en esos días, sobre todo para el proyecto hecho para los niños de integración, ...". (ASGST.001).*

- Una vez elaborado y presentado el proyecto damos paso a aquellas actividades preparatorias cara a su posterior ejecución y concretamente nos centramos en el estudio de aquellos temas que constituirían las bases teóricas previas en las que se apoyaría la ejecución, el curso próximo:

*"Se decide que a partir de ahora las sesiones podrían ser quincenales, una semana trabajarían los profesores solos el tema "material" la otra, se trabajaría con la profesora M. ultimando la determinación de necesidades y sentando las bases teóricas de la elaboración del proyecto de investigación que realizaríamos el próximo curso". (ACT., 19-02-90).*

- El curso siguiente (90-91) una vez conocida su aprobación se procedió a cumplimentar todos los trámites burocráticos necesarios; de este extremo se encargaban los miembros del equipo directivo y el secretario del grupo de trabajo, a su vez coordinador de ciclo:

*"... han aprobado el proyecto de investigación que habíamos presentado. Al día siguiente lo comuniqué al colegio y pedí a la Jefe de Estudios preparase unos documentos (Acta de aprobación del Consejo Escolar, Acta de aprobación del Claustro) ...". (ASDI.002, Introducción).*

- Las actuaciones concretas que una vez aprobado el proyecto se abordaron son múltiples, algunas de ellas se irán presentando mediante citas que ponen de manifiesto la actividad vivida por parte de los profesores en su actuación como grupo. La primera alude al modo de proceder participativo mediante el cual todo se reflexiona, analiza, discute y se toman decisiones siendo éstas siempre conjuntas. El tema a decidir y por tanto objeto de confrontación consiste en la determinación de acciones concretas que de acuerdo a las bases del proyecto presentado sería conveniente abordar, en qué orden, a quién se asigna, en qué tiempos, etc.

*"E.: ... se procede a leer el proyecto de investigación que en su día presentamos, y sobre la marcha se van discutiendo puntos de interés". (ASGST.002).*

*"Invito a los profesores a ... reflexionar sobre los puntos tratados. Terminada la lectura del mismo se abre un rico debate sobre temas fundamentales que serán la base del comienzo de nuestro trabajo en el Proyecto de Investigación que vamos a abordar". (ASDI.002, 29-10-90).*

#### 7.4.2.3. Equipos de investigación

Otra medida que la administración considera medio de formación y generadora de confrontación entre miembros de la comunidad educativa a varios niveles, es la que conocemos como investigación colaborativa o equipos de investigación configurados por profesionales procedentes de distintos frentes. En este sentido el M.E.C. (1994) se compromete a impulsar la puesta en marcha de equipos de investigación integrados por profesores de las facultades, escuelas y departamentos universitarios y por profesores de los demás niveles educativos estableciendo los correspondientes convenios con las universidades y realizando convocatorias al efecto. Consideramos esta medida muy oportuna pues si hasta ahora se ha venido poniendo en práctica, las actuaciones se han visto sometidas al voluntarismo de centros y profesores y, por razones varias, todos somos conscientes de la dificultad que entraña localizar centros educativos dispuestos a colaborar en proyectos de investigación. Las citas que presentamos son representativas del tema tratado.

*"Estoy integrada en un equipo de investigación que coordina L.M.V.A. y realizaremos una investigación subvencionada por el C.I.D.E., estamos en la fase: búsqueda de centro donde realizarla, se me ocurre proponerlos a ellos, ...". (JRDI.001, 31-10-89)*

*"Les vuelvo a llamar la semana siguiente para ver qué han decidido sobre la investigación (C.I.D.E.) ..., tanto el director como el jefe de estudios indican que necesitan hablar con todos los profesores para ver qué dicen; la respuesta fue negativa deseaban la mejora de su centro y ésta la entendían unida a la mejora de departamentos y equipos, cuando la organización y funcionamiento de los departamentos se haya consolidado entonces abarcarán otras empresas". (JRDI.001, 28-11-89).*

#### 7.4.2.4. Elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos

La administración educativa es consciente de que la posibilidad de disponer, consultar y recibir información y asesoramiento sobre materiales curriculares y didácticos de calidad es un elemento de suma importancia para que el profesorado y los equipos docentes pue-

dan asumir con mayores garantías el protagonismo que les corresponde en el desarrollo del currículo. En esta dirección, el Ministerio de Educación y Ciencia incentivará a los equipos de profesores que realicen materiales didácticos valiosos, facilitará su edición y contribuirá a que sean conocidos por el conjunto del profesorado (M.E.C., 1994). Nuestro contacto con los centros escolares permite asegurar que se trata de una actividad muy demandada por los profesores a través de la cual realmente se puede establecer una vía plausible de confrontación a la que se someten con sumo gusto. Las citas que mostramos a continuación ponen de manifiesto estos extremos:

*“Los profesores decidimos en ese sentido abordar una tarea mucho más simple: recopilar, ordenar y archivar el material que hoy por hoy tenemos”. (ACT., 19-02-90).*

*“Hago alusión al trabajo que los profesores del colegio C.A. vienen realizando sobre material, disponemos de unas fichas de evaluación y catalogación de material, así como la relación de recursos (colección de diapositivas, vídeos) que se encuentran disponibles en el C.E.P que les podía proporcionar”. (ASDI.001, 19-02-90).*

#### 7.4.2.5. Estructura de la colaboración en los centros escolares

Denison (1991) considera que la participación en las grandes organizaciones no necesita ser voluntaria para ser efectiva, afirma que el método más efectivo bien puede ser la creación de estructuras que requieran participación y dedicación más que confiar en la participación espontánea. Este extremo es confirmado por datos recogidos de la realidad; en la investigación de Molina (1993) los profesores coincidían en este extremo; al preguntarles sobre problemas que obstaculizan la realización de trabajo colaborativo en los centros escolares, aluden a ello señalando como serio obstáculo “la no obligatoriedad que suele rodear a estas tareas”. De igual modo, al solicitar que sugieran medidas para paliar las dificultades presentadas al trabajo colaborativo hacen referencia, entre otras, a “obligatoriedad de estas tareas” y “exigir que se cumpla la normativa legal”. Como vemos, en definitiva, también los profesores opinan que estas tareas no deben confiarse al voluntarismo de los sujetos, por tanto, interesa averiguar en qué medida están reguladas en los centros y de qué modo. Atendemos a este propósito describiendo el modo en que la administración educativa dota de obligatoriedad a estas tareas al presentar la estructura que el trabajo colaborativo adopta actualmente en los centros; el estudio está referido a la Comunidad Autónoma Andaluza.

El valor concedido a colaboración y trabajo en equipo de profesores es elevado a juzgar por el tratamiento que recibe y lugar de preferencia que obtiene en la mayoría de documentos de la colección de materiales curriculares dirigidos a orientar la actuación de los centros para facilitar la aplicación de la Reforma; prácticamente todos ellos coinciden en reconocer la importancia y necesidad del trabajo en equipo de los profesores. Tales evidencias han sido recogidas en la Tabla Nº 47.

TABLA Nº 47

Textos alusivos a trabajo colaborativo en los materiales curriculares de apoyo a la reforma. Comunidad Autónoma Andaluza.

MATERIALES CURRICULARES DE APOYO A LA REFORMA. VALOR CONCEDIDO AL TRABAJO COLABORATIVO.

1. REGLAMENTO DE ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE CENTROS EDUCATIVOS (ROF)

"... en el caso de los profesores/as, las estructuras organizativas a través de las que se canaliza su participación en el centro tiene su razón de ser en la necesidad de mejora técnica del proceso educativo mediante un **trabajo en equipo** coordinado y compartido..." (Consejería de Educación y Ciencia, 1992: 19).

"No puede olvidarse que el centro es una **empresa común** que busca unos objetivos, únicamente alcanzables con la **confluencia de fuerzas**, ...". (Consejería de Educación y Ciencia, 1992: 33).

"Un factor importantísimo en el Plan de Organización de un centro educativo lo constituye la **relación armónica y el clima de convivencia** entre los profesores del centro y de éstos con los órganos de gestión y dirección". (Consejería de Educación y Ciencia, 1992: 33).

2. ORIENTACIONES PARA LA PARTICIPACION EN LA VIDA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

"El **trabajo en equipo** del profesorado es ... factor que incidirá en la mejora del rendimiento de los alumnos y alumnas, siempre que sea un trabajo convenientemente planificado, ejecutado y evaluado". (Consejería de Educación y Ciencia, 1992: 11).

"El **trabajo en equipo** del profesorado es por lo demás una necesidad que se deriva del planteamiento curricular abierto y flexible que sustentan la Reforma". (Consejería de Educación y Ciencia, 1992: 11).

3. ORIENTACIONES PARA EL GOBIERNO Y GESTION DEMOCRATICOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

"Dada la complejidad ... es absolutamente necesario el **trabajo participativo y en equipo**". (Consejería de Educación y Ciencia, 1992: 27).

4. GUIA PARA LA ELABORACION DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

"La elaboración de un Proyecto Curricular es una tarea compleja que exige el esfuerzo continuado de toda una comunidad educativa. Constituye una labor fundamentalmente **cooperativa y solidaria**, con vista a mejorar la oferta educativa de un centro dándole coherencia y continuidad en el tiempo". (Consejería de Educación y Ciencia, 1992: 8).

"...consolidación de un procedimiento básico de elaboración: el **trabajo en equipo del profesorado**". (Consejería de Educación y Ciencia, 1992: 9).

El mayor grado de autonomía concedido a los centros escolares en el diseño y planificación de la actividad educativa, el planeamiento curricular abierto y flexible que sustenta la nueva ordenación del Sistema Educativo sólo podrá ser pensada dentro de "... una organización dinámica y sumamente flexible que atienda a las necesidades y requerimientos de diversa índole que durante el curso escolar van apareciendo, sin perder de vista la intenciones generales que deberán guiar a medio y largo plazo su proyecto educativo". (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, 1992: 41); por ello se recomienda adoptar estructuras organizativas "... más dinámicas y preferentemente horizontales –poco jerárquicas– que puedan ser capaces de autorregularse con mecanismos de corrección propios y de adaptarse rápidamente a nuevas situaciones en el centro". (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, 1992: 51). El modelo propuesto por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía aparece reflejado en la Tabla Nº 48:

TABLA Nº 48  
Articulación de la colaboración en los centros escolares.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL PROFESORADO	
GESTION Y GOBIERNO	TECNICO-PEDAGOGICA
CONSEJO ESCOLAR DE CENTRO	
EQUIPO DIRECTIVO	
	CLAUSTRO DE PROFESORES
	EQUIPO DOCENTE CICLO/GRUPO
	EQUIPO DOCENTE ORIENTACION Y APOYO
	EQUIPO TECNICO COORDINACION PEDAGOGICA
	DEPARTAMENTOS/SEMINARIOS
	...

El Claustro está integrado por el total de profesores que prestan servicio en el centro, es el órgano propio de participación (L.O.D.E., art. 45). Goza de un doble carácter: 1) órgano colegiado para la gestión y gobierno del centro (elige sus representantes en el Consejo Escolar y realiza la propuesta de Programación General del Centro)

y 2) órgano técnico-pedagógico en el seno del cual se ha de planificar y evaluar la actividad educativa; adquiere por tanto, carácter ejecutivo siendo el cauce a través del que se realizan tareas como: programar las actividades docentes, fijar y coordinar decisiones de evaluación y recuperación, coordinar actividades de orientación y tutoría, proponer actividades o iniciativas de experimentación e investigación pedagógica, actividades complementarias, relación con las instituciones del entorno, etc. (Orientaciones para la Participación en la vida de los Centros educativos, 1992). Para realizar de manera eficiente y satisfactoria dichas tareas, el claustro requiere una metodología de trabajo determinada y debe adoptar la estructura interna que lo haga factible. En este sentido, aunque los equipos docentes y los departamentos/seminarios se entienden como estructuras organizativas imprescindibles de carácter didáctico que hacen posible el trabajo en equipo de los profesores, posteriormente, a fin de procurar que no se conviertan en unidades aisladas del resto del centro, su trabajo va a ser conocido y valorado por el claustro, permitiendo de este modo una visión global del centro como un todo; equipos y departamentos son, por tanto, unidades operativas básicas en el seno de las cuales las funciones estrictamente técnicas del Claustro se operativizan en tareas concretas respecto a un grupo de alumnos o un área o materia del currículo, su finalidad, es mejorar la realización técnica del acto de enseñar y la participación del profesorado en el centro a niveles profesionales. (Guía para la realización del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros Educativos, 1992: 19). Es en este sentido que interviene el Claustro como ámbito necesario para la coordinación, el intercambio de ideas y en última instancia, para la toma de decisiones de carácter educativo y curricular que permita una visión unitaria del centro:

*“Es el centro como institución educativa quien se plantea la consecución de determinados objetivos, por eso hay que evitar que los Equipos o Departamentos/Seminarios se conviertan en compartimentos estancos y, a su vez, reconocer que un buen funcionamiento de los mismos es imprescindible para un trabajo eficaz del claustro”.* (Orientaciones para la Participación en la vida de los Centros educativos, 1992: 10).

Como ya se ha apuntado los equipos docentes y los departamentos o seminarios son las estructuras organizativas a través de las cuales se articula ese trabajo en equipo del profesorado y se hace

posible una actuación educativa coordinada. Dicha coordinación debe entenderse en un doble sentido, coordinación general a nivel de centro (coordinación con el claustro o a nivel de claustro ya mencionada) y coordinación en el seno de los equipos y departamentos o seminarios. En ambas unidades se ha de lograr una doble coordinación: horizontal y vertical. La coordinación desde esas dos perspectivas deberá asegurarse tanto en Educación Infantil, como en Primaria y Secundaria, desde una perspectiva horizontal la referencia es el grupo de alumnos, se pretende una misma línea de actuación en cuanto a normas de convivencia, materiales curriculares, decisiones de evaluación, programación de la tutoría, actividades complementarias etc. para los alumnos de un mismo ciclo educativo. Desde la dimensión vertical la referencia es el área o materia para cursos o niveles distintos, su finalidad es asegurar la continuidad y correcta secuenciación de los aprendizajes.

Los equipos docentes deben garantizar la coordinación horizontal del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, que a los alumnos de un mismo ciclo se le ofrezca una propuesta educativa coherente, sin olvidar la también necesaria coordinación vertical para evitar discontinuidades, vacíos, repeticiones innecesarias, secuenciaciones incongruentes de los contenidos entre lo ofertado en un ciclo y lo ofertado en el anterior o posterior. Para asegurar esa coordinación vertical, los centros dispondrán de una estructura organizativa que será el "equipo técnico de coordinación pedagógica", constituido por los coordinadores de los equipos docentes de ciclo, el coordinador del equipo de orientación y apoyo, el jefe de estudios y el director del centro, en Educación Primaria. (Orientaciones para la Participación en la vida de los Centros educativos, 1992).

En los centros de Educación Secundaria los departamentos o seminarios por su parte deben garantizar la conexión vertical de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) de cada área/materia a trabajar a lo largo de los diferentes ciclos de la etapa; asimismo, será preciso establecer y consensuar las decisiones de evaluación que se van a utilizar, todo ello para evitar repeticiones y lagunas en el proceso de aprendizaje. El equipo técnico de coordinación pedagógica lo compondrán los jefes de departamentos o seminarios, jefes de estudios, orientador y director del centro. La coordinación horizontal en los centros de Educación Secundaria, se articulará a través del departamento de orientación, concebido como órgano de coordinación de los tutores, y a través del equipo docente de grupo, compuesto por todos los profesores que imparten

la docencia a un mismo grupo de alumnos y que estará coordinado por el profesor tutor. La finalidad de éste es facilitar la comunicación entre los profesores que intervienen con un mismo grupo de alumnos para posibilitar una actuación educativa coordinada y adaptada a las características de grupo.

Las estructuras organizativas mínimas, comunes a todos los centros y prescritas por la administración educativa serán básicamente los equipos docentes en los centros de Educación Primaria y los departamentos/seminarios en los de Educación Secundaria. Cabe advertir que son entendidas como estructuras imprescindibles pero, no únicas; los centros pueden crear en razón a sus peculiaridades otros procedimientos para un funcionamiento más operativo del claustro (comisiones, grupos de trabajo, etc.) sobre todo cuando éste es muy numeroso:

*“La existencia o no de otras estructuras complementarias va a depender de la situación de cada centro: de su tamaño, del modelo organizativo que adopte, del grado de compromiso y participación de todos los sectores de la comunidad educativa, etc.”.*  
(Orientaciones para la Participación en la vida de los Centros Educativos, 1992: 11).

## 7.5. ORIENTACIONES DIDACTICAS

1<sup>a</sup> Presentamos un esquema, que nos resultó útil en nuestro trabajo, a partir del cual los profesores en equipo pueden abordar el diagnóstico de la situación que les preocupe.

Se trata de una tabla con tres columnas. En la cabecera se refleja el tema sobre el que, en un momento dado, les interesa reflexionar. En la columna de la izquierda se representan los aspectos deseables a conseguir; éstos los derivaríamos de la correspondiente revisión de la literatura. Una vez conocido lo que opinan la administración educativa (legislación) y los diversos autores sobre el “debe ser” (estado ideal) del tema tratado, los profesores analizan la realidad vivida en sus respectivos centros escolares; las consideraciones que se deriven de esta reflexión colaborativa, las anotará en la columna central el secretario del grupo. Una tercera fase consiste en ir contrastando la información recogida en las dos columnas mencionadas, la diferencia entre el “debe ser” y el “es” representa las necesidades que en dicho tema padece el centro o/y los profesores que se irán anotando en la tercera y última columna. Conocidas las necesi-

dades, que han sido consensuadas por todos los profesores, se procedería a priorizarlas y reformularlas en objetivos. De este modo se tendrían muy claras las metas por las que van a trabajar y, como vemos, serían fruto de la colaboración y participación de los sujetos implicados, condición fundamental para el éxito de la labor.

TEMA:		
DEBE SER	ES	NECESIDADES

2ª Autoformación. Consiste en que el equipo tenga regularmente sesiones de reflexión sobre su propio funcionamiento. En ellas:

- se evalúa el rendimiento o eficacia del equipo en relación al objetivo;
- se crea o recrea el clima psicológico propicio a un mejor rendimiento;
- se buscan las condiciones óptimas para mejorar la participación individual y global;
- se busca el consenso en materia de decisión;
- se reparten roles y tareas estructurando la cohesión del equipo en función del objetivo.

Estas reuniones las coordina uno de los miembros del equipo propuesto por consenso.

## CAPITULO 8

### RECONSTRUCCION

*Antonio Bolívar Botía*

*Educación es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.*

(DEWEY, Democracia y Educación)

#### 8.1. LA RECONSTRUCCION: ¿CULMINACION DEL CICLO REFLEXIVO O INMERSA EN EL MISMO PROCESO?

Como se ha descrito en los capítulos anteriores, partiendo de un cierto grado de compromiso por la mejora (sin el cual deja de tener sentido el proceso reflexivo), con una descripción e información de la práctica docente a nivel de aula/centro, y una vez confrontada con la de los colegas, como medio para detectar y clarificar los patrones cotidianos de acción docente, el proceso culmina en una fase de articulación y reconstrucción de los modos de ver y hacer, en función de lo que se estima podría ser susceptible de cambio.

Ahora, a la luz de las evidencias mostradas en el propio proceso reflexivo, se deben proponer nuevas configuraciones de la acción docente, traducibles en proposiciones de mejora. A partir de la consideración de la práctica docente anterior, se trata de representarse el contenido y nuevos modos de enseñanza, estimados como superiores. Con el autodiagnóstico previo realizado de la situación, en que se han consolidado –como logros– lo que se está haciendo bien (“¿De qué aspectos/elementos de mi/nuestra enseñanza me puedo sentir relativamente contento?”), al tiempo que se reconoce e iden-

tifica lo que deba ser mejorado (“¿En qué aspectos debo/debemos incidir o cambiar para mejorar mi/nuestra enseñanza/aprendizaje?”), tras llegar a compartir una percepción común de los problemas o necesidades, se debe entrar en la fase de proponer *nuevas configuraciones* de la práctica docente (cambios deseables en las pautas de trabajo en clase). Otros niveles de reflexión se situarían, además del espacio del aula, en aquellos factores del sistema escolar o del centro que condicionan la propia enseñanza (“¿Qué factores de la organización del Centro deben cambiar para posibilitar lo anterior?”, o “¿A qué intereses, y a cuáles no, están sirviendo este modo de hacer las cosas?”).

La reconstrucción es, entonces, el proceso por el que los profesores y profesoras, inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, adoptando un nuevo marco, al restablecer el equilibrio inicial, cuestionado en las fases anteriores. Como decía Dewey ya en 1916 de la educación en general, aprender es una reconstrucción continua de la experiencia en la que, por un lado, se incrementa la percepción de las conexiones y continuidades de la actividad a que estamos dedicados, al tiempo que añade una capacidad adicional para dirigir y controlar las experiencias subsiguientes, y donde “*el último resultado revela así el sentido de las anteriores*”.

La reconstrucción puede centrarse directamente en las acciones, o en los argumentos aducidos para justificarlas. En relación con estos segundos, normalmente el profesor expresa sus modos de ver y hacer por medio de *razonamientos prácticos* que describen (para sí mismo o –mejor– para otro/s) las razones de por qué actuó/actúa como lo hizo o hace. Un primer nivel es aducir un argumento práctico como el proceso de articular descriptivamente las razones de sus decisiones o actuaciones. Para algunos autores (Fenstermacher y Richarson, 1993) *reconstruir* es, a un nivel de segundo orden de reflexión, evaluar los argumentos prácticos aducidos, en función de un conjunto de estándares o patrones normativos (morales, empíricos, lo que está mejor o es más efectivo, etc.), y por esta revisión lograr otro nivel de comprensión, y –con ello– una acción más fundamentada o nuevas perspectivas para la actuación. El cambio –entonces– viene promovido por fundamentar a un nivel más profundo, consciente o legitimado, las razones de la actuación. No obstante los mismos autores limitan la reconstrucción a un momento reflexivo posterior sobre las acciones ya realizadas; y no tanto de tener en

la mente lo que se va a hacer en el futuro, aunque sin duda pueda influir en lo que se vaya a hacer.

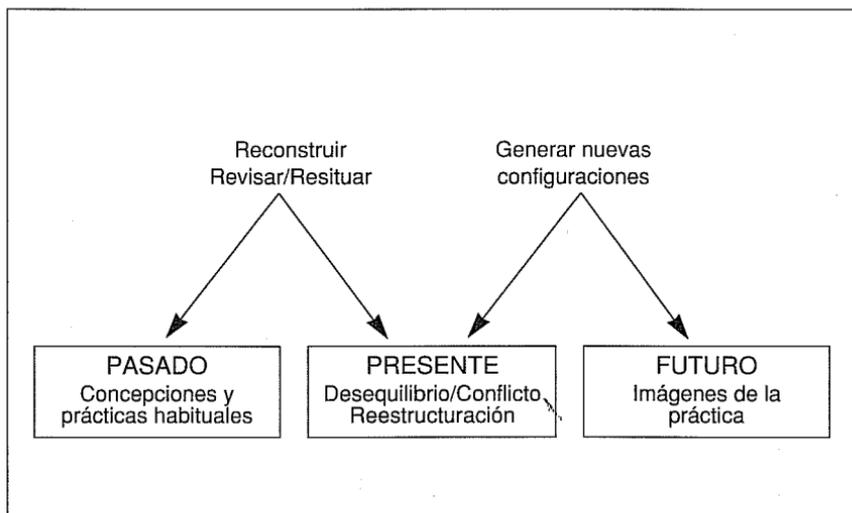
Por su parte la *reconstrucción de la acción* puede ser entendida (Grimmet y otros, 1990) de diversos modos:

- (a) Como una *mediación instrumental de la acción*, en que se aplican a los problemas soluciones externas ya encontradas como efectivas, por lo que el conocimiento experto y externo dirige o controla en este caso a la práctica. El proceso reflexivo ayuda a los docentes a replicar y emular los modos de hacer que se han mostrado valiosos. La práctica, por tanto, es reconstruida desde un modelo de racionalidad técnica, como transferencia lineal de un conocimiento externo o privilegiado. Algunas propuestas de Reforma, o cursos de formación del profesorado, se presentan en formatos que pretenden ser aplicadas instrumentalmente a la práctica.
- (b) Cabe entenderla también como una *deliberación entre diferentes perspectivas*, en que se discute, delibera y elige los diversos puntos de vista, en diálogo con colegas, sobre diferentes versiones o experiencias, a menudo opuestas, de lo que puede ser una “buena” enseñanza. La fuente de conocimiento es también externa, pero la comprensión y transformación está mediada por un proceso de deliberación y diálogo con los colegas sobre cómo hacer mejor las cosas en una determinada situación. Si en el primer caso la fase de reconstrucción de la práctica puede ser entendida como un instrumento técnico para resolver competentemente los problemas observados, ahora el conocimiento externo pretende transformar, de modo indirecto, la práctica.
- (c) En tercer lugar la reconstrucción puede ser una *reconstrucción crítica de la experiencia y de la práctica* anterior, en que –de modo colegiado y cooperativo dentro del contexto de trabajo– se intenta cambiar lo que se hace. Se trata de reconstruir la experiencia de la práctica docente con el objetivo de captarla de la forma problemática en que ocurre o se desarrolla. La relación entre pensamiento y acción es dialéctica: el conocimiento como un compromiso en diálogo con la práctica. Comprender una situación es un proceso de reestructuración y contextualización del conocimiento y de la situación para transformar, si es posible de modo colegiado, la propia práctica.

La reconstrucción dentro de un proceso de investigación-acción implica, por una parte, resituar-revisar los modos anteriores de ver y hacer, para generar desde un presente nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer, que puedan transformar las prácticas futuras, tal como aparece en la Figura N° 11. Este proceso reflexivo de reconstrucción comprende, pues, a la vez dimensiones espaciales y temporales tanto retrospectivas como con una orientación prospectiva. Al revisar contenidos, conocimientos existentes, habilidades o formas de pensar, se hace en términos de imaginar (representarse) nuevas posibilidades, otras configuraciones que están temporalmente separadas de las existentes actualmente:

*“Existe un fin futuro a conseguir por reorganización de los medios existentes dentro de uno nuevo. Pasado y presente son revisados a la luz de posibles futuros. Esto hace que la reflexión sea un acto que trasciende el presente, y –por tanto– potencialmente innovador”.* (Silcock, 1994: 277).

FIGURA N° 11  
La reconstrucción en el ciclo reflexivo.



La reconstrucción tiene lugar cuando un/a profesor/a asigna nuevos significados, que previamente ignoraba, a la situación. Se revisan o resitúan los modos habituales de pensar y hacer, en función de comprender de un modo nuevo sus presupuestos, y se recompone la visión entre los anteriores modos y las nuevas confi-

guraciones de la práctica futura. Se podría –analógicamente– aplicar aquí la teoría del conflicto/desequilibrio cognitivo de la psicología cognitivo-constructivista. Perdido el equilibrio inicial al detectar insuficiencias en las formas cotidianas de pensar o hacer, provocado por los nuevos modos más satisfactorios de explicar la realidad frente a los tradicionales, daría lugar a una reestructuración (cognitiva y práctica) de los modos de pensar la práctica y de llevar la enseñanza. La fractura producida en los conocimientos y experiencias habituales induce a su reparación, adaptándose más congruentemente a la situación, con nuevos propósitos o formas de hacer; y en este sentido el proceso reflexivo es intrínsecamente formativo o educativo.

Las *perspectivas* (ver una cosa en términos de otra) son, primordialmente, el objeto de la reconstrucción. Para que pueda darse una reflexión sobre la práctica se tiene que ver el propio hacer en términos de situarse en otro lugar (espacial o temporal). Tomamos –así– posición sobre nuestro pensamiento o acciones pasadas y, al apreciarlos desde otra perspectiva, a la vez se está generando (Figura Nº 11) su transformación mediante nuevas imágenes/configuraciones de la práctica. El puente espacial y temporal que une, en principio cognitivamente, los tres momentos es la clave del proceso reconstructivo; el cambio se genera mediante una combinación y contextualización de las perspectivas (Silcock, 1994).

La reflexión puede ser de diferentes tipos y versar sobre diversos ámbitos. Van Manen (1991) distingue: “reflexión anticipatoria”, “reflexión activa o interactiva” y “reflexión recapituladora”; junto a un tipo especial, no consciente, al que llama tener “tacto pedagógico”. En relación con la Figura Nº 11 se puede hablar de:

1. Una *reflexión recapituladora*: intenta dar sentido pedagógico y comprender las experiencias pasadas y, de este modo, aprender de ellas; y
2. Una *reflexión anticipatoria*: plantea posibles alternativas a los cursos habituales de la acción docente, anticipa experiencias o planes que considera necesarios hacer para mejorar la práctica, ayuda a enfocar las situaciones de enseñanza.

La mejora de la práctica comienza, entonces, cuando el profesor es capaz de reconceptualizar sus teorías implícitas (creencias y asunciones) de la enseñanza, detectando algunas insuficiencias y limitaciones. El profesor o profesora construye normalmente su enseñanza a partir de lo que podemos llamar sus “teorías prácticas de la

enseñanza”, entendidas como estructuras conceptuales y visiones que le proveen para actuar como lo hace, para elegir sus actividades de enseñanza y emplear los materiales y recursos curriculares. Son -por tanto- principios o proposiciones que subyacen y guían las apreciaciones, decisiones y acciones de los profesores. Si los problemas de la enseñanza son esencialmente prácticos, éstos no se cambian por nuevas teorías o conocimientos externos, sino por alterar y reconstruir las teorías prácticas que los profesores emplean en sus acciones.

Hoy se tiende a ver *las distintas fases del ciclo reflexivo como un continuo de investigación-reconstrucción*, que se solapan o superponen, sin considerarlas momentos discretos o rígidos. Cuando el proceso colegiado de reflexión por un equipo de profesores, por el contrario, da lugar a embarcarse en una primera etapa de diagnóstico, identificación de problemas y análisis de necesidades, que llega a hacerse interminable; la inversión de tiempo y energías, por su carácter introductorio, todavía sin traducción práctica inmediata, pueda frustrar a los participantes. Una muestra de esta situación la expresa esta profesora:

*“Yo lo que creo es que llevamos ya casi todo el curso dándole vueltas a lo que hacemos, hablando largo y tendido sobre cómo llevamos las clases, y -sobre todo- dedicando, para mí, mucho tiempo a analizar y corregir los observaciones y diarios de clase, a poner categorías, hacer mapas, etc. ¡Y todavía todo esto no nos ha servido para cómo llevar mejor la clase! No es que me parezca del todo mal lo que hemos hecho, pero ¡ya está bien! No lo veo muy útil si no se entra en aspectos más concretos de aportar cómo lo podríamos hacer de otro modo”.* (Profesora de Bachillerato en una reunión de grupo).

Por eso algunos hablan de que, a veces, se puede “morir por el diagnóstico”. Es mejor incluir *la reconstrucción-acción en el propio ciclo reflexivo*, sin dejarla para un momento final. Dentro de un proceso evolutivo, en espiral, más que formalista o lineal, *la reconstrucción se va produciendo inmersa en el propio proceso*, lo que no obsta para que, normalmente, adquiera un nivel superior de reflexividad al final de cada ciclo. El proceso de reconstrucción se da a unos niveles en las primeras etapas y rebrota con otras perspectivas en el proceso reflexivo, puesto que se trata también de un proceso que es formativo y educativo para los profesores y profesoras.

Examinados críticamente los modos habituales de llevar el trabajo y los presupuestos que subyacen, la reconstrucción de la prác-

tica provoca una comprensión nueva de sí mismo, de las situaciones de enseñanza y de los propias asunciones implícitas en estos contextos y modos de hacer. Esta recomposición de la acción docente y la reflexión subsiguiente se inscribe en un modo dialéctico de conocer. Como señala Ross (1993):

*“La función del pensamiento reflexivo y del conocimiento que produce es transformar la práctica, no simplemente resolver problemas técnicos”* (p. 187).

En cualquier caso ni el ciclo reflexivo, ni su reconstrucción, puede sustentarse como una meditación individualista, tiene –por el contrario– que desarrollarse en colaboración con un grupo de colegas que deciden discutir las necesidades y problemas de sus modos de hacer. Por otra parte esta concepción del ciclo reflexivo se dirige a transformar, colegendamente, junto al contexto inmediato de la práctica, el marco social y organizativo que la ha condicionado hasta ahora.

## 8.2. PROFESORES Y PROFESORAS COMO RECONSTRUCTORES DEL CURRÍCULUM

El ciclo reflexivo se fundamenta en un proceso de investigación-acción en el que los profesores y profesoras desempeñan un papel de agentes activos en el desarrollo curricular en sus aulas y centro, asumen un papel, que podríamos llamar con legitimidad, de “intelectuales comprometidos” con el tipo y modo de enseñanza en los contextos organizativos en que desarrollan su acción. El desarrollo curricular se concibe como proceso cíclico de experimentación, creación, investigación, y evaluación de la práctica en los centros.

Los profesores renuncian a ser gestores de prescripciones externas, con la consiguiente alienación y desprofesionalización, para intentar ser recreadores e intérpretes del currículum. Para construir el currículum los profesores adaptan, ajustan y deciden el currículo oficial a sus propios contextos, de acuerdo con sus perspectivas. Para eso los profesores y profesoras se implican en un proceso de repensar la práctica en el aula/centro, generar comprensiones cada vez más profundas de sus acciones, basadas en la observación de los alumnos, reflexionando cooperativamente sobre la experiencia, y contrastando con los colegas conocimientos y experiencias.

Actuando así el profesor o profesora redefinen y traducen el currículum-como-plan, de acuerdo con sus creencias y perspectivas, en su currículum-en-uso. El cambio curricular se produce por la continua creación y reconstrucción de la práctica cotidiana. No se trata –entonces– de aplicar prescripciones oficiales externas a la clase. Más allá de llenar la “cubierta curricular” (conjunto de tópicos especificados en los programas oficiales), se pretende sacar otras posibilidades educativas implícitas. *La práctica escolar es vista como una actividad recursiva*, de observar, cuestionar, alterar y evaluar los efectos de las prácticas intentadas.

El maestro o profesora, en un proceso de redefinición e interpretación, actúa como elemento mediador entre las propuestas externas y su situación de clase. El cambio curricular se “juega”, en última instancia, en el espacio en que los profesores perciben, interpretan, reconstruyen y desarrollan el currículum (Bolívar, 1992). No hay, en principio, reproducción instrumental o mecánica del currículum en la práctica, sino un proceso de mediación por la estructura perceptiva (esquemas cognitivos, razones de las acciones, “ideologías didácticas” y contexto), parcialmente articulada, que interpreta de modo peculiar las dimensiones curriculares, en función de las cuales reconstruye, filtra y contextualiza el currículum en el aula.

Sin embargo, en los modelos más fuertemente instrumentalistas y lineales del desarrollo curricular, predominantes en nuestro medio, se predeterminan y prescriben previamente, de forma pormenorizada, los contenidos, métodos y técnicas que deben utilizarse, así como la secuencia a seguir. En estos modelos verticales de innovación el papel del profesor queda situado en ser *un instrumento para ejecutar los medios más adecuados para conseguir los fines asignados*, previamente determinados y no sometibles a discusión. El profesorado se convierte en un consumidor-importador de currículos diseñados por expertos externos, por lo que su acción –si es “competente”– resulta un mero instrumento para los fines establecidos, de acuerdo con una lógica de “fidelidad”. Se maneja una concepción “mecanicista” del profesor, cuyo *papel es desprofesionalizador y alienante*, al ser objeto de manipulación al servicio de planes externos, sin contar con sus pensamientos, perspectivas, etc.; de forma tal que, cuando no funciona la innovación curricular “adecuadamente”, se interpreta como un error/fracaso de la ejecución del profesor, que personificaría el currículum.

Si en una estrategia burocrática de reformas, el profesor queda situado como un simple gestor-ejecutor eficiente de prescripciones externas; desde un enfoque más práctico o "humanista", donde adquiere su pleno sentido la reconstrucción, se reconoce al profesor un "pensamiento práctico-personal" y acción propia, concebido como un *agente de desarrollo curricular*, como aparece ejemplificado en la Tabla Nº 35.

TABLA Nº 49  
 Papel del profesorado como gestor de innovaciones externas,  
 frente a constructor del curriculum.

<b>Papel del profesorado como gestor de cambios impuestos externos</b>	<b>Papel del profesorado como reconstructor del curriculum</b>
Gestor eficiente	Agente activo de desarrollo
Mecanicista-instrumental	Papel mediacional-reconstructor
Desprofesionalizador	Profesional reflexivo
Ejecución neutra y fiel, según lo estipulado en el diseño	Reconstrucción de innovación, según contexto e "ideas" propias
Adaptador curricular, según límites previamente establecidos	Interpretación y práctica crítica, con un compromiso por la mejora

Desde esta otra lógica se considera la enseñanza como un acto artístico, singular y creativo, comprometido moralmente, más que una ejecución técnica y neutra. El profesor es un profesional reflexivo que posee un conocimiento propio y que, en consecuencia, analiza las situaciones, delibera y decide, de acuerdo con un pensamiento propio. Como agente activo, en la situación de clase (compleja, ambigua, dilemática e inestable), el profesor se ve obligado a *redefinir y traducir los elementos curriculares* de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales. El profesor, como intérprete activo, no es un transmisor neutral o instrumental de la puesta en práctica de la innovación curricular; por el contrario reconstruye el currículo inerte, prescrito oficialmente, en un "currículo-en-uso", adaptado a su pensamiento práctico y a la situación y necesidades de su clase.

Podemos aplicar, en este caso, la conocida analogía del músico, que se puede limitar a interpretar una partitura ya escrita, o puede reescribirla y ser compositor de su propia música. No obstante la dicotomía sería simplista, si no se analizan las coimplicaciones entre estas dos funciones: partiendo de una partitura externa (programa oficial o materiales curriculares externos) se pueden realizar versiones alternativas del mismo tópico, adaptarlos a las necesidades de su contexto local, combinar diferentes componentes y crear su propio material curricular, otras opciones, etc. Los profesores pueden llegar a ser creadores de su propio currículum, sin estar ello reñido con la utilización/apoyo de propuestas o materiales curriculares externas.

Hoy sabemos que los cambios educativos, para que lleguen a “calar” en las aulas, tienen que generarse desde dentro y capacitar al Centro para desarrollar su propia cultura innovadora, potenciar la toma de decisiones e implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas. La autonomía pedagógica y organizativa de los Centros, que la LOGSE (art. 57) reconoce a los centros docentes, si se toma en sentido fuerte y no sólo como una transferencia de gestión o como una retórica legitimadora de lo que por otro lado controlan, podría posibilitar que el propio centro escolar pudiera –desde un proyecto cultural propio– hacer un desarrollo curricular basado en el centro o escuela. Como recientemente declaraba el M.E.C. (1994):

*“La nueva distribución de competencias en la planificación de la enseñanza supone, en cierto modo, una redefinición de algunas de las funciones asignadas a los docentes, dotándoles, como se indicó antes, de una mayor autonomía en el ejercicio de su profesión y, consiguientemente, de una mayor responsabilidad en algunos campos. (...) En cualquier caso, este papel parece ir acompañado de una consideración más profesionalizada del trabajo de los profesores, de una mayor exigencia de cualificación y de un componente más fuerte de independencia y control de su propio trabajo”.*

Tomar en sentido fuerte la autonomía curricular (Bolívar, 1994) proclamada en la Reforma debía llevar a que cada centro escolar redefine el currículum de acuerdo con su realidad interna y contexto social, cuyo objetivo último sería lograr comunidades y grupos de profesores comprometidos en la construcción conjunta del currículum. Esto exige, aparte de un contexto organizativo adecuado, que el profesorado asuma un papel reflexivo. Como señala el mismo documento:

*“La autonomía de los centros docentes en la determinación del currículo de las enseñanzas que imparten supone que los profesores deben reflexionar y tomar decisiones acerca de un conjunto de aspectos que pueden resultar nuevos y que desconocen cómo afrontar”.* (MEC, 1994).

La reconstrucción como mejora versa sobre algunos ámbitos curriculares específicos, que se toman como prioritarios y sobre los que se decide introducir cambios. Dentro de los diversos componentes curriculares que con fines analíticos podemos distinguir (presupuestos o creencias sobre el aprendizaje o la sociedad, campo y objetivos, experiencias de aprendizaje, organización y evaluación, etc.), cuatro –como dijo Schwab– son los “lugares comunes” del currículum: alumnos, profesor, medio y materia. Los principales ámbitos sobre los que los profesores generan conocimiento desde su propia práctica serían los indicados en la Tabla Nº 50:

TABLA Nº 50  
Ámbitos de generación de conocimiento docente.

- Cómo los profesores, conjuntamente con sus alumnos y colegas, construyen la enseñanza y aprendizaje en sus clases:
  - funciones del conocimiento
  - interacciones profesor/alumnos
  - cómo se construye el currículum
  - cómo aprenden los alumnos
- Desarrollo del currículum
- Relaciones de la labor del aula con la “cultura” (modos habituales de hacer) del centro y de la comunidad
- Valorar las consecuencias para profesores y alumnos de los cambios en la práctica
- Marcos conceptuales para la enseñanza, aprendizaje y la escuela

El profesor reconstruye el currículum cuando, junto a otros compañeros y compañeras, toman propiedad y poder del currículum escolar, *generando procesos y formas de trabajo dirigidas a autorevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción.* Aún cuando la práctica educativa tiene un carácter personal, los criterios de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son –por el contrario– un tema de deliberación y construcción por parte del centro en su conjunto. De este modo:

*“los profesores asumen que tienen autoridad sobre lo que conocen –es decir, que construyen conocimientos sobre la enseñanza, aprendizaje y escuela– y que esta investigación llega a formar parte significativa de un conocimiento base para la enseñanza. El conocimiento académico no es aceptado como algo indiscutible, sino que es tomado como algo que pueda enriquecer, generar, proveer marcos, informaciones detalladas de otros contextos, nuevos problemas o dilemas, confirmar o falsar evidencias, y bases para posteriores deliberaciones”.* (Cochram-Smith y Lytle, 1993: 63-4).

Cuando los profesores y profesoras desempeñan un papel de agentes activos en el desarrollo curricular en sus aulas y centro, asumen un papel, que podríamos llamar con legitimidad, de “intelectuales comprometidos” con el tipo y modo de enseñanza, en los contextos organizativos en que desarrollan su acción. La innovación curricular se concibe como proceso cíclico de experimentación, creación, investigación, y evaluación de su práctica en sus centros.

Se trata en la práctica de redefinir e interpretar –de acuerdo con su modo de ver, habilidades, percepción de la innovación y demandas de la situación– el diseño curricular para convertirlo en un instrumento vivo, en continuo proceso de revisión e innovación. Haciéndose eco de estas ideas, en la parte programática de una reciente convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa de la Junta de Andalucía (CECJA, 1994) significativamente se afirma:

*“El currículum desarrollado en estos Decretos, por su carácter dinámico, abierto y flexible, no sólo va a permitir la innovación, sino que exige un proceso constante y sostenido de adecuación de las propuestas docentes a las necesidades y circunstancias de la sociedad. Así considerada, la innovación educativa aparece ligada directamente al ejercicio profesional docente en un marco teórico y curricular apropiado. La misma concepción del profesor como profesional que mantiene un permanente análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica que desarrollo curricular e innovación educativa sean aspectos mutuamente complementarios”.*

El currículum, como misión y oferta socio-educativa de la escuela, no debía ser algo dado externamente, sino a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez el desarrollo curricular no estaría separado del diseño y planificación (unos diseñan y otros, trabajadores, realizan); al contrario, está integrado y al servicio del crecimiento del propio centro como organización y de los profesores como profesionales. Apostar por el desarrollo interno

de los centros escolares significa promover la *reconstrucción de las escuelas, como espacios institucionales para la innovación y mejora*. La reflexión supone que el conocimiento para la enseñanza no debe ser generado fuera (universidad, expertos, etc.) para ser aplicado *en* las escuelas, más bien —rompiendo con la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico— el propio proceso de desarrollo curricular debe ser concebido como una *investigación del profesorado* (Cochram-Smith y Lytle, 1993), formativo para los propios profesores, en un contexto organizativo de los centros que lo favorezca y sin excluir el apoyo de algún agente externo.

### 8.3. RECONSTRUIR LA PRACTICA EN FUNCION DE LA MEJORA

La reconstrucción de la propia práctica docente acontece, tanto a la luz de las evidencias mostradas en las fases anteriores como —sobre todo— en función de instancias normativo-críticas de lo que deban ser. (*¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?*):

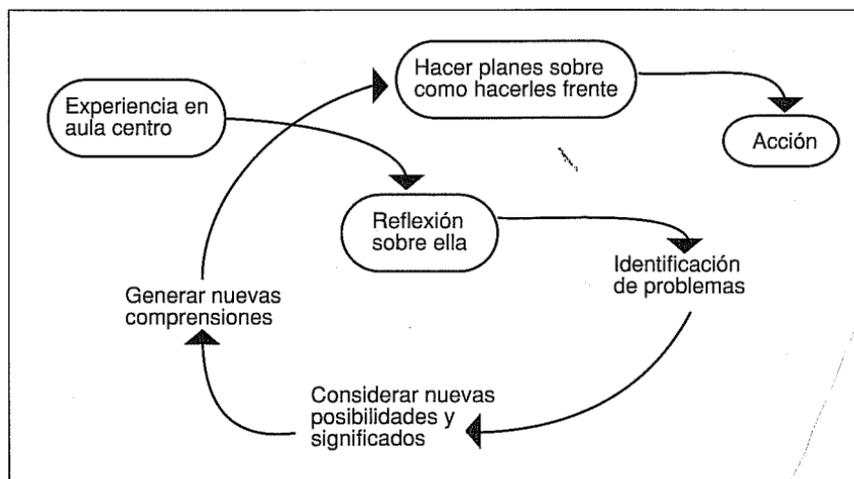
*“Esto significa ver la realidad de la enseñanza no como una realidad dada inmutable, sino como realidades definidas por otros y esencialmente mutables”* (Smyth, 1992: 299).

Normalmente surge por la *identificación*, en un proceso de reflexión colegiado o diálogo entre compañeros, *de ámbitos o campos donde existen déficits o discrepancias entre lo que hacemos y lo que declaramos/esperamos hacer*, ya sea porque no se han obtenido los resultados esperados/deseados, por haberse embarcado en un proceso de autorevisión, con apoyo de asesores externos, o —sencillamente— porque se quiere romper con la monotonía, haciendo “otras cosas”. Podemos así entender como necesidad o problema la detección de aspectos no satisfechos, estimados como necesarios para funcionar de acuerdo con los deseos, o para poder alcanzar unas metas u objetivos juzgados como valiosos. En general un problema es cualquier situación o dificultad que el docente percibe (lo que implica un marco de percepción) como mejorable y susceptible de ser cambiada.

Considerar la enseñanza como susceptible de ser construida de otro modo, una realidad social que uno puede definir y reformular, adquiriendo control sobre su práctica, se traduce en que los profesores y profesoras propongan —en un proceso de auto-revisión— nuevos modos de hacer que mejoren los existentes.

Veamos un caso específico. En un Instituto de Educación Secundaria en la sesión final de evaluación del Primer Ciclo, confrontados los resultados altamente insatisfactorios, los profesores consideran necesario revisar seriamente el Proyecto Curricular, antes de iniciar el Segundo Ciclo. Esto les lleva a entrar en un proceso de reflexión sobre las experiencias de aula/centro, para identificar colegiadamente cuáles son los problemas (*¿a qué se debe la no correspondencia entre expectativas y realidad?*), para –tras una serie de sesiones dedicadas al tema– considerar nuevas posibilidades (*ade-cuar mejor los objetivos a las necesidades y características de los alumnos*), y al hacer planes para afrontarlos se ven inmersos en una dinámica más profunda, al comprender que el asunto no es sólo de una adecuación de los objetivos y de secuenciar los contenidos, sino que se genera la necesidad de plantearse el sentido que tiene la educación que están haciendo. Esto les lleva a dedicar todo el curso siguiente, dentro de un Proyecto de Formación en Centros (con apoyo oficial y con un asesor del Centro de Profesores y Recursos) que han solicitado y concedido, a replantearse los modos de ver y de hacer la educación en Secundaria y, especialmente, a ir alterando la “cultura profesional” del Bachillerato, en la que hasta entonces se habían movido. Mientras tanto van consensuando las acciones específicas que se van tomando, contrastándolas y valorándolas. Una ejemplificación gráfica de la primera parte de este proceso reflexivo de reconstrucción aparece en la Figura Nº 12.

FIGURA Nº 12  
Desarrollo de un proceso reflexivo de reconstrucción.



La reflexión conjunta de los profesores trata de captar la práctica docente de la forma problemática en que ocurre o se desarrolla. El proceso reflexivo, en principio, se genera ante una situación no acorde con las expectativas normales. Así dice un profesor:

*“Cuando es un día normal pues ni lo piensas. Pero cuando ha ocurrido algo anormal pues me pongo a reflexionar sobre lo que he hecho. Hay cosas que a lo mejor tienen un porqué y a lo mejor hay cosas que —pues, mira— las haces porque las haces”.* (Profesora del C.R.M.).

Comprender una situación escolar, como los malos resultados obtenidos en el Ciclo, genera un proceso de reestructuración del conocimiento de dicha situación: autocuestionarse las situaciones de aprendizaje, caer en la cuenta de aspectos que se ignoraban previamente, otorgar nuevos significados a elementos ya identificados, proponer modos alternativos de intervenir con los alumnos en clase. Al mismo tiempo el potencial transformador de la reflexión se ve incrementado cuando se realiza colegiadamente, con el apoyo de un agente externo (asesor), que se convierte en dinamizador del propio grupo y en promover nuevas perspectivas de trabajo.

Un segundo caso puede resultar también ilustrativo. El Departamento didáctico de Geografía e Historia de un IES, formado por cuatro profesores, tras haber seguido inicialmente (por la urgencia de tener que implantar la ESO) la secuenciación oficial de contenidos que de los bloques temáticos (*Sociedad y territorio, Sociedades históricas y cambio en el tiempo, y Mundo actual*) hace el libro de texto elegido inicialmente, se replantea —por los problemas detectados de desconexión entre ellos— organizar los contenidos de otro modo. En un diálogo profesional entre colegas los cuatro profesores coinciden en que el área en la práctica se ha convertido en Geografía, Historia más Sociología (a ésta última casi no han podido llegar), reproduciendo un modelo de enseñanza que funciona en las clases de Bachillerato, pero no en la ESO. Los primeros análisis se dirigen a ver otros libros de texto, a proponer organizar cada curso en torno a un eje temático básico, a adecuar los criterios de evaluación, etc., hasta que —finalmente— llegan a comprender que el problema es dar un enfoque globalizado al campo de las Humanidades y Ciencias sociales, del que carecen las propuestas oficiales. Deciden romper con la estrategia anterior y enfocar el asunto en determinar qué dimensiones y aspectos son necesarios para educar socialmente a los alumnos/as al término de la Secundaria Obligato-

ria, rompiendo con el enfoque disciplinar dominante que estiman es uno de los causantes del problema.

Llegan a optar por ir configurando un curriculum en que el eje estructurador de los contenidos sea la educación social y cívica de los alumnos, y un aprendizaje significativo que favorezca la motivación, adoptando como procedimiento de trabajo la *Investigación del Medio* en torno a Proyectos de Trabajo, que van a ir determinando, en función de los materiales disponibles. En este enfoque globalizador los contenidos dejan de ser una yuxtaposición en torno a un tema, para pasar a dar un sentido innovador y crítico al conocimiento social.

De este modo *identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias es, entonces, un punto necesario y originario para generar acciones para la mejora*. Este proceso de autorevisión se va constituyendo en un marco para discutir, deliberar y decidir colegiadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir. El proceso debe abocar a acuerdos prácticos (*qué hacer y cómo hacerlo*), siendo muy importante –para asegurar su posterior traducción práctica– el propio proceso de diálogo, confrontación de perspectivas y acuerdos finales logrados. El trabajo conjunto del grupo de profesores del Departamento, en un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta del estado actual de su labor docente, es la plataforma para emprender acciones de mejora. La autoevaluación de la situación por el propio Departamento, una vez convertida en forma habitual de trabajo, compartiendo logros y necesidades, irá determinando las acciones futuras.

Si ni la enseñanza como ocupación ni los centros escolares como organizaciones suelen favorecer las relaciones colegiadas y el trabajo conjunto, la apuesta por la colaboración entre colegas y el compromiso con el propio desarrollo del centro escolar pueden contribuir a pensar el centro como tarea colectiva y convertirlo en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, *conjuntamente*, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr (Bolívar, 1993). Se comparte la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello la *colaboración* en los proyectos de innovación y como estrategia en la resolución de problemas puede constituir una forma privilegiada para ir descubriendo la mejora de la educación.

No cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier reforma

educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio en los centros. Desde la política educativa se pueden “implantar” cambios, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular (Bolívar, 1992), y provocan un *desarrollo organizativo interno de los centros escolares*.

Este tipo de procesos exigen, normalmente, como contexto de trabajo un conjunto de condiciones organizativas (espacios y tiempos laborales, independientes de los lectivos, entre otros) para que puedan tener lugar. Esta condición estructural del tiempo suele ser uno de los factores restrictivos más importantes. Veamos como ejemplo convencional cómo describe la situación una profesora en relación con la introducción de un proceso de trabajo cooperativo, en que la multiplicidad de ocupaciones viene a impedir dinámicas de este tipo:

*“Es que yo pienso que no nos metemos mucho en el campo profesional de cada uno, o quizás cada Departamento hace de su capa un sayo, y sería mejor una colaboración. Pero está el problema del tiempo, es que estamos sobrecargados, yo creo que no es tanto el problema porque es que hay mucha gente muy abierta que aceptaría cualquier cosa, que hablaríamos, pero la dificultad está en que no tenemos tiempo, porque el momento que tenemos libre es para la evaluación, es para la experiencia, es para prepararse los temas, etc.; y quizá la falta de conexión que hay o de meternos en la labor profesional del otro, no como crítico sino para conocer y para relacionarnos todos, el factor tiempo pienso que es importantísimo”.* (Profesora de Bachillerato del Colegio R.M.).

#### 8.4. NIVELES DE RECONSTRUCCION

De modo parecido a como se ha hecho en las fases anteriores, en la reconstrucción podríamos distinguir distintos niveles en función de un conjunto de aspectos (contenido, estrategia, nivel de reflexividad, contexto y propósito/meta), tal como aparece en la Tabla Nº 51. En principio los distintos niveles no se excluyen, normalmente en la práctica —al igual que en la escalera— el tercer escalón supone los dos previos, ni tampoco tiene por qué conllevar juicio valorativo de que uno sea mejor/superior al otro, su diferencia básicamente

proviene por *el grado en que el círculo de reflexión y cambio se amplía* desde un papel instructivo y gestor del aprendizaje (técnico), a la cooperación con colegas, e inscribir la acción del aula en la institucional conjunta del centro y en el contexto social y político.

TABLA Nº 51  
Niveles de reconstrucción de la práctica.

ASPECTOS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
<b>Foco/contenido de preocupación</b>	Aula: alumnos problemáticos en la clase y otros problemas didácticos específicos.	La acción docente en el aula en relación con la acción del centro.	El centro escolar como núcleo de mejora. Sus relaciones con el contexto social.
<b>Estrategias principales</b>	Reflexión individual concreta, nivel intuitivo.	Diálogo profesional entre colegas.	Autorevisión escolar por un amplio grupo de profesores.
<b>Nivel de reflexividad</b>	Evidencias inmediatas: Identificación específica y concreta de los problemas.	Creencias subyacentes: Poner de manifiesto los presupuestos de las acciones.	Principios abstractos: Descubrir las mediaciones sociales y educativas que determinan la situación.
<b>Contexto-base de la reconstrucción</b>	Detección de discrepancias entre lo que esperamos y lo que observamos.	Contraste entre lo que hacemos y experiencias de otros compañeros.	Generados desde instancias normativo-críticas: cómo son de hecho y cómo deberían ser, podrían o deseáramos que fueran.
<b>Propósito / Meta</b>	Eficacia inmediata en la resolución práctica del problema.	Conjuntar esfuerzos para trabajar en cooperación.	Transformar los contextos escolares y sociales.

### 8.4.1. Nivel 1

En este nivel el contenido de la reconstrucción se refiere generalmente a cambios en las *dimensiones didácticas habituales* (metodología, disciplina, estrategias, motivación, adaptación individualizada, evaluación, etc.), empleadas hasta ahora en la gestión de la clase, en la estructura social de participación en el aula, o referidas al papel del profesor en la organización de los procesos de aprendizaje. *La reflexión se ejerce primariamente a nivel individual, intuitivo.* Los problemas surgen como discrepancia entre lo observado y lo que se espera/desea sucediera. En este primer nivel, movido por una “racionalidad técnica” y una lógica de la eficacia, se buscan conocimientos externos privilegiados que pudieran servir de instrumentos para resolver los cambios deseados de la práctica. El caso siguiente muestra un ejemplo de disposición inicial a cambiar la metodología docente:

*“Yo este año estoy intentando cambiar de metodología y de alguna forma estoy descubriendo con sorpresa que no soy tan necesaria, que sí para explicar algún tema, pero hay otras cosas que a lo mejor en el propio grupo pueden ir descubriendo cosas por ellos mismos, que yo tal vez pongo mucho empeño en hacerles. Le estoy viendo las ventajas a intentar un trabajo más autónomo, introducir una responsabilidad mayor por los alumnos y alumnas de cara a la asignatura. En tercero estamos trabajando más en grupo que otros años, en que aunque lo utilizáramos era siempre sólo al principio de clase y al final. Ahora no, ahora estamos dando un tema fundamentalmente a través del trabajo en grupo. Tenemos la dificultad de que el tiempo “vuela”, que inviertes mucho tiempo, pero como –por otro lado– los alumnos interiorizan más el tema, llegan más al fondo, les gusta más, que no van de pasada. Y además también en la explicación: yo estoy en tercero intentando que haya mucha menos “teoría”, nos centramos mucho más en los textos, pensando en el curso que viene en los textos filosóficos que les resulta muy difícil la terminología”.* (Profesora de Bachillerato, Filosofía, C.R.M.).

### 8.4.2. Nivel 2

El nivel 2 se desarrolla por un proceso de reflexión de diálogo profesional con los compañeros/as de Ciclo, Seminario o Departamento. A este nivel los profesores necesitan relacionar su actuación en clase con lo que otros profesores hacen en las suyas. *El círculo*

*individual de preocupación se amplía a lo que hacen los otros, conjuntando esfuerzos para analizar lo que se hace y repensar lo que se podría hacer. Esta dinámica suele llevar a descubrir las creencias y supuestos tácitos en las prácticas escolares, para aprender de otros. Este tipo de prácticas colegiadas suelen caracterizarse (Little, 1982: 221-2) por su*

*“apoyo específico a la discusión sobre las prácticas del aula, la crítica y observación mutua, los esfuerzos conjuntos para diseñar y preparar el currículum y la participación colectiva en las cuestiones de mejora instructiva”.*

Acentuando el carácter social y cooperativo del desarrollo profesional sólo a partir de un escrutinio continuo de la propia práctica y de la reflexión sobre lo que se hace, haciéndola accesible a otros, se pueden ir introduciendo paulatinamente cambios en la actuación. Veamos, como muestra, este diálogo entre dos profesoras de Bachillerato del colegio R.M., en el inicio de un proyecto de investigación de reflexión sobre la práctica curricular:

- A (Profesora de Bachillerato, Historia): *“Varias veces en todo el diálogo has ido hablando de ciertas dificultades que tienes a la hora de que los alumnos vayan aprendiendo y vayan... ¿Tú crees que deberías de incidir en algo, en algún aspecto para que ese aprendizaje fuera más efectivo?”*
- B (Profesora de Bachillerato, Matemáticas): *“Pienso que siempre podemos mejorar nuestra forma de desarrollar o de hacer algo, y sobre esto que estamos hablando igualmente. Me gustaría poder conocer mejor al alumno para ver en qué aspectos falla y de esta forma poderle ayudar. También me gustaría llevar la clase de forma que fueran ellas mismas las que fueran razonando, que participaran ellas más que yo, que no fuera yo la que solamente explicara sino que ellas se quedaran totalmente convencidas de que lo que les estoy diciendo es así ..., o sea que fueran ellas mismas las que descubrieran su propio aprendizaje”.*
- A: *“Yo también lo he intentado, te puedo contar lo que estoy haciendo para eso mismo...”*

En este segundo caso un profesor expone su opinión al final de curso sobre un proceso de trabajo en común iniciado de revisión de la práctica:

- *“A mí por lo menos esta fase de trabajo en común, me ha servido para a través de todas las reuniones que hemos tenido ir*

*coordinando maneras de ver y los problemas que tenemos en Primero. Y por eso digo que son positivas, porque nos han puesto a analizar y coordinar qué problemas tienen los alumnos, pues resulta que llegan a Segundo con un montón de problemas de expresión, con déficits fuertes en cálculo... en fin todo lo que hemos visto. Entonces esto nos obliga a trabajar el curso que viene de forma conjunta todos los profesores en el plan que hemos consensuado".* (Profesor de primero de Bachillerato, Lengua).

Todo proceso de cambio orientado a la mejora tiene, entonces, un componente personal e institucional. Si en la última década se ha acentuado la dimensión organizativa como plataforma facilitadora del cambio personal, para que el cambio ocurra tiene que afectar a los modos de hacer y construir la práctica docente en el aula. Esta no puede quedar recluida individualmente a sus paredes, debe ser comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas. Como ha señalado Barth (1990: 49) una de las claves de la mejora escolar al tiempo que del desarrollo profesional es:

*"la capacidad de observar y analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer modificaciones continuas de la enseñanza sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos. Los profesores necesitan también ser capaces de relacionar su actuación en clase con lo que otros profesores están haciendo en las suyas".*

Este potencial de la reflexión se ve incrementado cuando se realiza en el diálogo profesional entre colegas. La reflexión adquiere un nuevo nivel, entonces, cuando –por medio de un “diálogo profesional entre colegas– uno de los profesores dirige la reflexión sobre algún problema particular de la práctica. En un proceso de mejora cooperativa en un Centro docente una profesora se expresaba sobre la experiencia del siguiente modo:

*"Veo que el proceso es conseguir la reflexión personal sobre su actuación y entonces tanto el observador como lo que sea lo que le dan son instrumentos para la reflexión, una vez que se consigue esa reflexión, el siguiente paso es la reflexión conjunta, respirando todavía algunas decisiones personales, hasta que se llega a la toma de decisiones cooperativas, y después a la comparación de resultados. (...) No hay cambio violento de ningún tipo, es paulatino y a la media del individuo".* (Profesora del Colegio R.M., Primaria).

Un planteamiento “individualista” del cambio educativo, da lugar a que cada uno en su aula lleve a cabo innovaciones particulares o los cambios metodológicos que se le ocurran. Es más realista (y sobre todo con mayor capacidad de incidencia y éxito) situarlos dentro de un trabajo cooperativo con los colegas. Sin dejar de reconocer el papel activo que el profesor desempeña en el desarrollo de una innovación curricular esta autonomía profesional y moral hay que situarla en el contexto institucional de trabajo cooperativo en el centro escolar.

No obstante no conviene confundir el individualismo con el ejercicio “individual” de la profesión docente, necesario –en determinados momentos– para el ejercicio de la autonomía profesional y la preparación de tareas; ni tampoco caer en una especie de fervor místico de que con la colaboración acaban todos los problemas y se realiza la mejora escolar. En ambos casos para no caer en propuestas retóricas hay que entrar en crear roles y estructuras organizativas que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos.

### 8.4.3. Nivel 3

El cambio de la práctica se sitúa en un contexto más amplio que el propio centro, por eso –en este nivel– ésta *es juzgada en función de instancias normativo-críticas* sobre qué contenidos, valores, ciudadano o sociedad sería deseable formar. Los participantes en una investigación crítica parten de identificar y comprender los problemas en su actual contexto, para llegar a reconocerlos y a compartir una percepción común del problema: *¿Qué estamos haciendo ahora?*, pero –además– revisan la historia de cómo se ha llegado a esta situación. Al tiempo se preguntan *¿a qué intereses, y a cuáles no, están sirviendo este modo de hacer las cosas?*, confrontando los valores, creencias e intereses presentes en la acción diaria con la realidad política de los problemas educativos, en un compromiso moral por la justicia social del servicio público de la educación. Ser consciente e identificar cómo el lenguaje y la práctica está limitado y distorsionado por las fuerzas estructurales y construcciones culturales en la escuela. Como dice Ross (1993: 188):

*“El propósito de la reflexión en esta concepción es la transformación de las comprensiones de los límites culturales e institucionales que afectan a la práctica de la enseñanza”.*

Este profesor formula la siguiente reflexión crítica, frente a los modos anteriores de llevar la clase (recortes de prensa, reportajes o documentos televisivos, sin posibilidad de profundizar):

*“Lo que hacía es reproducir los valores de la ideología dominante, haciéndole el juego al sistema, lo que haces en clase es repetir por boca de los alumnos o tuya propia lo que se está diciendo en los medios de comunicación, que en definitiva es donde se hace superficialmente la ideología de este país. Lo que haces, entonces, en clase de Etica es analizar la ideología desde los mismos presupuestos y caen en la presión ideológica, en los valores y falacias de esa misma ideología, y como no profundices mucho, cosa que no puedes con estos alumnos, no la rompes. La enseñanza en estas condiciones es contradictoria: reproducir la ideología en lugar de criticarla”.* (Profesor de Etica en un Centro de FP).

El Grupo Minerva narra un conjunto de reflexiones conjuntas sobre cómo entienden la globalización a través de los proyectos de trabajo. El sentido más amplio de esta experiencia se puede ver en Hernández y Ventura (1992), donde describen cómo se genera y desarrolla, en un centro escolar (Escuela “Pompeu Fabra” de Barcelona), la necesidad de introducir una innovación (“*Proyectos de trabajo*”) en forma de trabajo conjunta y crítica.

- *“¿Qué son para nosotras los proyectos? Sobre todo un proceso creativo que permite generar relaciones complejas entre la enseñanza y el aprendizaje (tanto del profesor como de los estudiantes). Pero también es la abertura hacia la fascinación y placer ante un proceso de aprendizaje e intercambio que no olvida la biografía personal y su relación con el tiempo y el espacio en que vivimos.*

*Cuando en mi clase se acaba un proyecto, lo que termina es un título. Pero el problema del conocimiento al que nos hemos aproximado sigue formando parte del recorrido que el grupo y yo realizamos. El cambio en la manera de mirar y de mirarnos que estamos viviendo no se detiene. Se proyecta en otros temas y materias escolares. Pero también en nuestra forma de relacionarnos y de interpretar lo que nos rodea y a nosotros mismos.*

*El conocimiento que la escuela ayuda a construir no puede reducirse a tres columnas en las que se especifiquen conceptos, procedimientos y valores. Esta es parte de la alquimia transformadora que se realiza en las escuelas, por la influencia de la cultura dominante encarnada por el saber de los expertos. Este saber pone el énfasis en la programación, la planificación*

*curricular, como se dice ahora. Pero la programación externalista tiene que ver poco con lo que pasa después en la clase, y seguirla o utilizarla mediante un programa de ordenador supone dejar de lado la ideología, la cultura y las vivencias que están presentes en toda la actividad escolar". (Grupo Minerva, 1994, 76-77).*

El grado de conciencia crítica con la propia práctica, que es colegiada, de las anteriores declaraciones, que se aplica también a las deficiencias detectadas en las propias propuestas de Reforma, denota este tercer nivel. A este nivel los profesores como profesionales reflexivos investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo; lo que exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Si bien para que exista una mejora de la enseñanza tiene que penetrar en lo que se hace en cada aula y repercutir en la calidad de aprendizajes de los alumnos (*nivel 1*), el modo para que esto pueda suceder no se sitúa primariamente en cada profesor considerado individualmente (competencias, conocimiento y actuaciones). Un modelo alternativo lo hace depender de la labor conjunta de todo el Centro, *primando el Centro escolar como organización como unidad básica de la reconstrucción del cambio.*

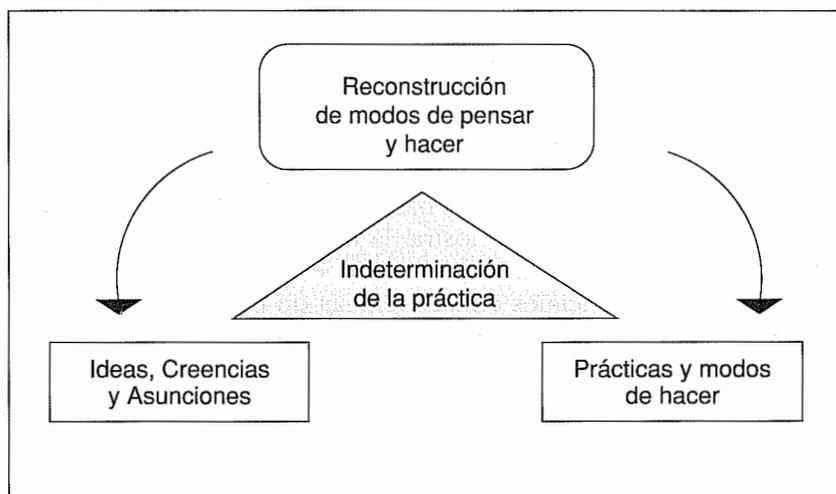
De este modo cambiar de modo relevante en educación implica, al mismo tiempo, reconstruir las instituciones que tienen la responsabilidad de realizar esa función. El proceso reflexivo, con posibilidades reales de incidir en el cambio, más allá de algo privado, tiene que inscribirse en el marco sociopolítico de la educación que sobredetermina el trabajo y acción de los profesores. La cuestión de la innovación se convierte en cómo reestructurar los centros escolares, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como en comprometer a las comunidades escolares en la educación que se quiere llevar a cabo.

## 8.5. DE LA RECONSTRUCCION A LA ACCION

Dentro del ciclo reflexivo, como ya hemos dicho, la reconstrucción genera —a diferentes niveles— nuevas comprensiones de la práctica profesional. Como resultado de confrontar los problemas, y las soluciones dadas hasta ahora, los modos de ver la enseñanza se recomponen de manera diferente, lo puede provocar acciones

distintas. Siendo la enseñanza una “realidad construida socialmente”, la reflexión reconstruye la realidad alterando los antiguos modos de ver o de justificar las acciones (creencias, ideas o asunciones sobre la práctica). Como intenta ejemplificar la Figura Nº 13 el ciclo reflexivo en su momento reconstructivo se dirige conjuntamente a las ideas, creencias y asunciones sobre la práctica, así como a las prácticas y modos de hacer habituales. No obstante si la propia práctica está indeterminada, como ha mostrado Schön (1983), en el sentido de que siempre es “*incierto, compleja, inestable, que entraña conflictos de valor*”, tanto los modos de comprenderla como de construirla no están unívocamente determinados. Justo por ello no hay una relación directa entre conocimiento y acción.

FIGURA Nº 13  
La reconstrucción de los modos de pensar y hacer.



Como muestra se puede observar lo que dice un profesor, en un diálogo profesional con un colega, dentro de un proceso de reflexión sobre la práctica:

*“... Abí es a donde yo encuentro verdaderamente el problema. Yo creo que debería cambiar si encontrara un sistema donde no tuviera que darme el inmenso trabajo que me doy de hablar y de explicar. Por tanto un trabajo donde yo no tenga que intervenir tanto, para mí sería un gran hallazgo. Pero claro, aunque crea que no debía intervenir tanto, parto de la creencia de que yo de-*

*bo dirigir, porque si yo no interviniera... Como ya señalaba en los supuestos de mi práctica para mí tiene una importancia fundamental la explicación del profesor, sin ésta quedarían desapercibidos infinidad de matices; además una metodología de trabajo activa e investigativa retrasaría mucho el desarrollo de los temas. Por tanto yo veo esta dificultad: que me encantaría encontrar otro camino, pero no veo una cosa viable. El intento nuevo que hemos hecho este curso en tercero de materiales, quizá ese mismo intento se podría hacer en COU; pero dime tú a mí de dónde sacas tiempo para esto". (Profesor de Bachillerato, Filosofía, en el Colegio R.M.).*

Por una parte ha llegado a ser consciente de déficits o problemas en su práctica habitual (insatisfacción entre lo que pasa y desearía sucediera), por otra explícita los supuestos o creencias (opuestas) generadores del problema (*"aunque crea que no debía intervenir tanto, parto de la creencia de que yo debo dirigir, porque si yo no interviniera..."*). La reconstrucción debe actuar al doble nivel de supuestos/creencias y prácticas.

El proceso de la reflexión debe abocar a revelar nuevas imágenes de la práctica, que implican –en mayor o menor grado– tensiones y dilemas frente a las formas habituales de hacer. Nuevas visiones o experiencias pueden mostrar la inadecuación de la práctica tradicional, y –a su vez– la tradición puede ayudar a los profesores a repensar las potenciales consecuencias de las nuevas visiones. Los profesores juzgan los cambios en función de la congruencia con sus creencias y actitudes, su facilidad para ser llevado a la práctica y el "coste" que les pueda suponer. El desequilibrio cognitivo entre supuestos / creencias anteriores y nuevas debe resolverse por reconstrucción de los anteriores modos de ver. El intercambio y apoyo de los colegas, junto a otros recursos necesarios, dentro de la propia incertidumbre de la práctica, puede dar lugar a que la reflexión se traslade a la acción.

Todo proceso de mejora genera dilemas, vividos como tensiones entre los modos tradicionales de hacer y las nuevas visiones de la práctica. *El conjunto de expectativas curriculares o deseos, como generación anticipatoria de alternativas, debe abocar a su puesta en práctica.* Ahora bien, no siempre reconocer unos nuevos supuestos e imágenes de la práctica tiene que traducirse en nuevas acciones. Esta profesora plantea, como dilema práctico, la tensión entre su tradicional modo de hacer y su nueva imagen de lo que debía ser su

acción docente, pero al final -afirma- se queda sólo en “buenas intenciones”. ¿Por qué las nuevas visiones e imágenes de la práctica son acomodadas/subsumidas en los modos tradicionales de hacer?

*“Personalmente en mi trabajo, antes de comenzar un curso, hago el propósito de hablar menos (explicar menos) y que las alumnas descubran por sí mismas ciertos aspectos de la asignatura, pero la falta de concreción en la metodología, tiempo real..., hace que se quede en una buena intención”.* (Profesora de Bachillerato, Matemáticas).

Sin entrar en la discrepancia/congruencia entre “teorías declaradas” o suscritas y “teorías en uso”, por recurrir a una distinción ya clásica, el “currículum pretendido” no siempre coincide con el “currículum en acción”, por el propio carácter indeterminado y abierto de la práctica. Desde una posición constructivista, heredera de un racionalismo moral (“la práctica se deriva directamente de las creencias de los profesores”), pero ampliamente aceptada, se entiende que

*“el fracaso de hacer mejoras reales en la práctica ha derivado del fracaso de reconceptualizar nuestras teorías de sentido común sobre la enseñanza y el aprendizaje, construidas inconscientemente”.* (Brause y Mayher, 1991: 6).

Por eso se concluye que para que una reflexión sea efectiva se necesita aprender a reconocer y criticar nuestras creencias y asunciones no puestas en discusión.

De este modo se ha supuesto que los profesores y profesoras pueden mejorar su actuación docente cuando cambian sus teorías prácticas. Detectados, por un proceso de autoconfrontación con su práctica, los elementos deficientes en su teoría subjetiva, y hecha explícita ésta, se tiende a adoptar una estrategia alternativa, que deberá ser aplicada y practicada hasta tanto se perciba/viva como una opción más adecuada para reducir la complejidad de la clase. No obstante, como hemos dicho, *si éste cambio a nivel de creencias y supuestos es una condición necesaria, no es suficiente.*

Para que una reconstrucción cognitiva aboque a las acciones congruentes debe centrarse en las “teorías en uso”, explicitando conscientemente el conocimiento “tácito” que está en la base de los cursos de la acción. En muchos casos es más fácil dirigirse a las “teorías declaradas” o argumentos que justifican lo que se hace o por qué se hace. Pero suscribir nuevos modos o razones de hacer la

práctica no garantiza, excepto que se mantenga un racionalismo moral extremo, la consistencia de la acción correspondiente. Por eso no siempre reuniones y contraste de experiencias entre profesores, en las que incluso se comparte las razones de nuevos modos de hacer, provocan que sean alterados los modos de llevar la clase.

En analogía con la relación entre pensamiento y acción moral parece ya asentado que el cambio en el juicio y razonamiento moral, siendo un elemento necesario para la acción, no es suficiente, implicando otros factores, principalmente la situación. No siempre las personas que dan juicios o razonamientos mejores ante un problema moral actúan coherentemente con tales juicios. La indeterminación de la situación viene a ser el fondo sobre el que se tiene que proyectar, como figura, las nuevas formas de ver y hacer correspondiente. Para intentar dicha coherencia hay que dirigirse conjuntamente a posibilitar al adquisición de las nuevas habilidades, estrategias y formas de hacer; y crear una estructuras organizativas y laborales favorecedoras de los cambios propuestos.

Los patrones habituales de hacer, que configuran lo que podemos llamar la "cultura organizativa y profesional" de un centro, suele ser resistente al cambio, por lo papel/sensación de seguridad / continuidad que aporta al grupo. Muchas veces, cuando se vuelve a la rutina de la práctica diaria en el aula/centro, las mejores ideas se quedan sin poder tomar vida efectiva. Por eso no basta con internalizar nuevos significados de lo que debe ser la acción escolar, sino se reestructurar los espacios y tiempos para que propicien las acciones coherentes con los principios. La reconstrucción, a la larga, tiene que serlo de la propia cultura profesional de la enseñanza (Bolívar, 1993), entrar en los contextos laborales y organizativos del profesor. Hemos resaltado el carácter colegiado que, como autorevisión institucional, debe tener la reconstrucción del pensamiento y la acción, por encima del meramente individual.

## 8.6. ORIENTACIONES DIDACTICAS

1ª Pensar en una situación del centro escolar en que trabaje, que se ha encontrado (en una sesión de evaluación, en la Memoria final, etc.) que no funciona como debía, y sobre la que parece existir un cierto consenso, pero que aún no ha dado lugar a una reconstrucción de la práctica. Reflexionar, a la luz de este capítulo, sobre lo siguiente:

- (a) Qué fuerzas (humanas, organizativas u otras) impiden el cambio. Fuerzas que favorecen el cambio.
- (b) Qué cinco acciones prioritarias habría que hacer para implicar al centro en la dirección sentida como deseable.
- (c) Diseñar planes posibles del curso de acciones que se debían realizar para embarcar a los compañeros en un proceso de mejora.

2ª A veces es más fácil saber los problemas que tenemos (de los que nos quejamos a menudo) que “imaginar” el futuro que deseamos, clave para reconstruir el presente. “Contar una historia” sobre cómo queremos que funcione el aula/centro puede ser un buen ejercicio para reconstruir el presente. Por eso proponemos:

- (a) Durante un tiempo cada participante escribe una breve historia sobre cómo debía ser el trabajo con los alumnos / centro.
- (b) Poner en común en pequeño grupo cada historia, consensuando algunas imágenes comunes.
- (c) Señalar los pasos que habría que dar de la situación actual a la imaginada. Obstáculos y fuerzas que impiden el tránsito. Modo de afrontarlas.

3ª Delimitar un ámbito específico en el área / materia en que trabaje que ha detectado repetidamente susceptible de reconstruir para una mejora. Realizar, si es posible en discusión por pares de colegas, el siguiente proceso:

- (a) Clarificarlo suficientemente, tener conciencia de su relevancia, así como de las dimensiones principales que incluye.
- (b) Poner de manifiesto el grado de motivación para resolverlo, así como las destrezas, habilidades, recursos o apoyos para empezar a trabajarlo.
- (c) Hacer una lista de conjunto de tareas, debidamente secuenciadas, a poner en marcha para comenzar a solucionarlo.
- (d) Posibilidades y líneas de trabajo para compartir con otros colegas acciones comunes que mediante un apoyo mutuo puedan contribuir a no quedar a mitad del camino.

## BIBLIOGRAFIA

- ADLER, S. A. (1993). Teacher education: Research as reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 9, 2, 159-167.
- 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, 3, 315-343.
- ANASTOS, J. y ANCOWITZ, R. (1987). A teacher-directed peer coaching project. *Educational Leadership*, 45, 3, 40-42.
- ANCTIL, M., HUGHES, A. y TRUJILLO, S. (1992). *The Role of Gatekeeping in the Development of the Reflective Practitioner*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- ASHCROFT, K. y GRIFFITHS, M. (1989). Reflective teachers and reflective tutors: Scholl experience in an initial teacher education course. *Journal of Education for Teaching*, 15, 11, 35-52.
- AYERS, W. (1989). *The good preschool teacher. Six teachers reflect on their lives*. New York: Teachers College Press.
- BARREIRO, T. (1992). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BARTH, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- BENEDITO, V. y OTROS (1992): Lo que opinan los profesores de Primaria y Secundaria de Cataluña sobre su formación. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.) (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional I*. Sevilla: Univ. de Sevilla, 245-266.
- BERLINER, D. C. (1986). *The expert teacher*. *Educational Leadership*, 44, 2.
- BEYER, B. K. (1988). Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction. *Educational Leadership*, 45, 7, 26-30.
- BEYERBACH, B. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4, 4, 339-347.
- BOLIVAR, A. (1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 50, 191, 131-151.
- BOLIVAR, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219 (noviembre), 68-72.

- BOLIVAR, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. En Villa, A. (Ed.): *La autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao: I.C.E. de la Universidad de Deusto, 365-400.
- BRAUSE, R. S. y MAYTHER, J. S. (Eds.) (1991). *Search and Research: What the Inquiring Teacher Needs to Know*. London: The Falmer Press.
- BULLOUGH, R. V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 15-21.
- BULLOUGH, R. V. y STOKES, D. K. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31, 197-224.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARREÑO, P.A. (1992). *Equipos*. Madrid: Editorial AC.
- CARTER, K. et al. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 2, 147-157.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher*, 19, 2, 2-11.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (Eds.) (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. Nueva 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, 45-54.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, 5, 2-14.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1983). *Resolución de 1 de Septiembre de 1983 de la Dirección General de Ordenación Académica sobre la organización y funcionamiento de Centros de Educación General Básica dependientes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (B.O.J.A., 30-9-83).
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1989). *Diseños curriculares de la Reforma. E. Secundaria 12-16. Diseño curricular de Educación Visual y Plástica*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1989). *Diseño curricular de Educación Primaria. 6-12*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1989). *Diseño curricular de Educación Infantil*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1989). *Diseños curriculares de la Reforma. E. Secundaria 12-16*.

- Diseño curricular de Educación Tecnológica*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1990). *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Propuesta de Debate)*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1990). *Plan Zahara XXI (Propuesta de Debate)*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Decreto 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., 20-06-1992).
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (B.O.J.A., 29-10-1992).
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *El proyecto de centro: Marco general para la planificación en los centros educativos. Instrumentos para el desarrollo de la LOGSE en los centros educativos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Guía para la elaboración del proyecto curricular de centro. Educación infantil y educación primaria. Instrumentos para el desarrollo de la LOGSE en los centros educativos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Módulos didácticos. 5. Aplicaciones informáticas para el Primer Ciclo de Ed. Primaria. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Guía de adaptaciones curriculares. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. (B.O.J.A., 20-06-1992).
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Orientaciones para la secuenciación de contenidos. 1. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Reglamento de Organización y Funcionamiento. Colección*

*ción de Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Guía para la realización del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros Educativos*. Colección de *Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Orientaciones para la Participación en la vida de los Centros educativos*. Colección de *Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Ejemplificaciones de Proyectos de Primer Ciclo de Ed. Primaria*. Colección de *Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1993). *Orden de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria*. (B.O.J.A., 7-12-1993).

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1993). *Resolución de 26 de julio, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre organización y funcionamiento de los Centros que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial, dependientes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, para el curso 1993/94*. (B.O.J.A., 3-08-1993).

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1994). *Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía*. (B.O.J.A., 23-07-1994).

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1994). *Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. (B.O.J.A., 16-08-1994).

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1994). *Orden de 15 de marzo de 1994, 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., 20-05-1994).

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

- DE VICENTE, P. S. (1990). Estrategias de formación del profesorado. En Medina, A. y Sevillano, M. L. (Coords.), *Didáctica-Adaptación. El Curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: U.N.E.D., 2, 527-566.
- DE VICENTE, P. S. (1993). La colaboración Escuela-Universidad: las Escuelas de Desarrollo Profesional. *Bordón*, 45, 2, 163-171.
- DE VICENTE, P. S. (1994a). Los equipos docentes como organización social de la cooperación escolar. En Villar, L. M. y De Vicente, P. S. (Dirs.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU, 293-313.
- DE VICENTE, P. S. (1994b). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-31.
- DE VICENTE, P. S., MORAL, C. y PEREZ, P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 105-117.
- DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H. (1991). *Los Equipos Docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- DENISON, D. R. (1991). *Cultura corporativa y productividad organizacional*. Colombia: LEGIS.
- DEWEY, J. (1993). *How we think*. Boston: Heath.
- EDWARDS, A. y BRUNTON, D. (1993). Supporting reflection in teachers' learning. En Calderhead, J. y Gates, P. (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 154-166.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Co.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-81.
- ESCUADERO, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. *Actas I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 189-221.
- ESCUADERO, J. M. (1991). Formación centrada en la escuela. En G.I.D. *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: Univ. de Sevilla, 7-36.
- EWERT, G. D. (1991). Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature. *Review of Educational Research*, 61, 3, 345-378.
- FENNEMA, E. et al. (1993). Using Children's Mathematical Knowledge in Instruction. *American Educational Research Journal*, 30, 3, 555-583.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994). *Review of Research in Education*, 20. Washington: A.E.R.A., 3-56.
- FENSTERMACHER, G. D. y RICHARDSON, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 3, 101-114.

- FERGUSON, P. (1989). A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 36-41.
- FERNANDEZ, M. (1995). *Una aproximación biográfica al Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Infantil: Ciclo Vital, Identidad, Conocimiento y Cultura*. Granada: Facultad de Educación (Tesis Doctoral Inédita).
- FERRERES, V. (1992). *El desarrollo profesional cooperativo en secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias*. (Investigación Acceso a Cátedra). Tarragona: Univ. de Barcelona.
- FLINDERS, D. J. y MILLS, G. E. (1993) (Eds.). *Theory and Concepts in Qualitative Research. Perspectives from the Field*. New York: Teachers College 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, 5, 15-20.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- GALLEGO, M. J. (1992). Conocimiento y procesos de reflexión crítica de los profesores en una actividad de formación. En *Pensamiento de profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 327-339.
- GARMSTON, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44, 5, 18-26.
- GAUTHIER, C. (1992). Between Crystal and Smoke. Or, How to miss the point in the debate about action research. En Pinar, W. y Reynolds, W. M. (Eds.). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. New York: Teachers College Press, 188-189.
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- GLIESSMAN, D. H., GRILLO, D. M. y ARCHER, A. C. (1989). *Changes in teacher problem solving: Two studies*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- GONZALEZ, M<sup>a</sup>. T. (1990). Nuevas perspectivas en el análisis de las Organizaciones Educativas. *Actas I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 27-46.
- GONZALEZ, M<sup>a</sup>. T. (1991). Centros escolares y cambio educativo. En Escudero, J. M. y López, J. (Coords.). *Los desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo, 71-95.
- GOODLAD, J. I. (1994). *Educational renewal. Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GOODMAN, J. (1986). Teaching preservice teachers a critical approach to curriculum design: A descriptive account. *Curriculum Inquiry*, 1, 2, 179-201.

- GRIMMET, P. P., MACKINNON, A. M., ERICKSON, G. L. y RIECKEN, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. En Clift, R. *et al.* (Eds.). *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press, 20-38.
- GRUPO MINERVA (1994). En contra del método de proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 74-77.
- HALPERN, D. F. (1989). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- HARRINGTON, H. L. y HODSON, L. (1993). *Cases and teacher development*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Atlanta.
- HERDERSON, J. (1989). Positioned reflective practice: A curriculum discussion. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 10-14.
- HERNANDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- HOOVER, L. A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1, 83-93.
- 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.
- HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) (1994). *International Encyclopedia of Education, Second Edition*. Volume X. London: Pergamon Press.
- HUTCHINSON, S. (1988). Education and Grounded Theory. En Sherman, R. S. y Webb, R. B. (Eds.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 123-140.
- 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 coldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 3, 419-469.
- KAGAN, D. M. (1993). Contexts for the Use of Classroom Cases. *American Educational Research Journal*, 30, 4, 703-723.
- KAGAN, D. M. (1993). Contexts for the use of classroom cases. *American Educational Research Journal*, 30, 4, 703-723.
- KEINY, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 2, 157-167.
- KELCHTERMANS, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, 443-456.

- KILLION, J. P. y TODNEM, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48, 6, 14-16.
- KING, L. y KING, R. (1988). Tactics for Thinking in Action. *Educational Leadership*, 45, 7, 42-44.
- KNOWLES, J. G. (1993). Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. En Calderhead, J. y Gates, E. P. (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 70-92.
- KORTHAGEN, F. A. J. (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.
- KOTTKAMP, R. (1990). Means for facilitating reflection. *Education and Urban Society*, 22, 2, 182-203.
- LABOSKEY, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in pre-service teacher education. En Calderhead, J. y Gates, E. P. (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 23-38.
- LECOMPTE, M. D. y PREISSLE, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Second Edition*. San Diego: Academic Press, INC.
- 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.
- LIBBY, D. S., KOZIOL, S. M. y ALLEN, C. (1993). *Encouraging reflective thinking through case-integrated instruction*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Atlanta.
- 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.
- LITTLE, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 3, 325-340.
- MAAS, J. (1991). Writing and reflection in teacher education. En Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (Eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 211-225.
- MANNING, B. H. y PAYNE, B. D. (1989). A cognitive self-direction model for the teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40, 27-32.
- MCINTYRE, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. En Calderhead, J. y Gates, P. (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.

- MEYERS, C. (1987). *Teaching students to think critically*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1970) *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. (B.O.E. 5 y 7-08-1970).
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1978). *Nuevas Orientaciones Pedagógicas*. Madrid: Escuela Española.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Documento de trabajo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria II*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1989). *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1990). *L.O.G.S.E. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1991). *Reales Decretos 1344-45/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. (B.O.E., 13-09-91).
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992). *Decreto de Currículo. Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992). *Guía General. Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992). *Guía General. Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992). *Guía General. Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992). *Lengua castellana y Literatura. Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992). *Orientaciones didácticas. Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992). *Proyecto curricular. Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992). *Proyecto Curricular Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MOLINA, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Granada: Facultad de Educación (Tesis Doctoral Inédita).
- MORAL, C. (1991). Modelo cognitivo de clases prácticas para la formación del profesorado. *Enseñanza*, 9, 123-131.
- MORAL, C. (1992). La técnica de "plannig net" para el análisis de la estructura y contenido de la enseñanza. En Marcelo, C. (Coord.). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel, 123-146.
- MORAL, C. (1993a). Modelo de resolución de problemas aplicado al estudio de los procesos de pensamiento del profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*.
- MORAL, C. (1993b). Diferencias en la estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura entre profesores expertos y principiantes. *Bordón*, 45, 2, 229-237.
- MORAL, C. (1994). Los mapas conceptuales como representaciones de la acción. En Villar, L. M. y De Vicente, P. S. (Dir.). *Enseñanza reflexiva para Centros educativos*. Barcelona: PPU.
- NEUBERT, G. A. y BRATTON, E. C. (1987). Team coaching: Staff development side by side. *Educational Leadership*, 44, 5, 29-32.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. y YEOMANS, A. (1989). *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassells.
- NICKERSON, C., PERKINS, P. y SMITH, H. (1990). *Aprender a pensar*. Madrid: Paidós.
- NIELSEN, L. A. (1988). *Using research-based staff development: Effects of coaching on reading instruction outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- NOORDHOFF, K. y KLEINFELD, J. (1990). Shaping the rhetoric of reflection for multicultural settings. En Clift, R. T., Houston, W. R. y Pugach, M. C. (Eds.). *Encouraging reflective practice: An examination of issues and examples*. New York: Teachers College Press, 163-185.
- OSER, F. K. (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Research in Education*, 20. Washington: A.E.R.A., 57-127.

- OSTERMAN, K. F. y KOTTKAMP, R. B. (1993). *Reflective Practice for Educators. Improving Schooling Through Professional Development*. Newbury Park: Corwin Press, INC.
- PESHKIN, A. (1993). The Goodness of Qualitative Research. *Educational Researcher*, 22 2, 23-29.
- POLLARD, A. y TANN, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary School. A handbook for the classroom*. London: Cassell.
- PUGACH, M. C. y JOHNSON, L. J. (1989). *Developing reflective practice through structured dialogue*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- PUGACH, M. C. y JOHNSON, L. J. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. En Clift, R. T., Houston, W. R. y Pugach, M. C. (Eds.). *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 186-207.
- RICHARDSON, V. (1992). The agenda-setting dilemma in a constructivist staff development process. *Teaching and teacher Education*, 8, 3, 287-300.
- RICHERT, A. E. (1991). Case methods and teacher education: Using cases to teach teacher reflection. En Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (Eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 130-150.
- ROEHLER, L. R. et al. (1987). *Exploring preservice teachers' knowledge structures*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.
- ROSS, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 22-30.
- ROSS, D. D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. En Clift, R. T., Houston, W. R. y Pugach, M. C. (Eds.). *Encouraging reflective practice: An examination of issues and examples*. New York: Teachers College Press, 97-118.
- ROSS, E. W. (1993). Teacher personal theorizing and reflective practice in teacher education. En Ross, E.W., Cornett, J. W. y McCutcheon, G. (Eds.). *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory, and Research*. Albany: SUNY Press, 179-190.
- ROSS, J. A. y REGAN, E. M. (1993). Sharing Professional Experience: Its Impact on Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 1, 91-106.
- ROWAN, B. (1990). Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of School. En Cazden, C. (Ed.). *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- 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. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- SCHÖN, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. En Grimmett, P. P. y Erickson, G. L. (Eds.). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University, 19-29.
- SCHÖN, D. A. (1993). Teaching and Learning as a Reflective Conversation. En Montero, L. y Vez, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago: Tórculo, 5-27.
- SERGIOVANNI, T. J. (1992). School as community. Implications for Leadership. En *Cultura escolar y Desarrollo organizativo*. Sevilla: G.I.D., 231-247.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 51, 1, 1-22.
- SHULMAN, L. S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En Montero, L. y Vez, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo, 53-69.
- SILCOCK, P. (1994). The process of reflective teaching. *British Journal of Educational Studies*, 42, 3, 273-285.
- SMITH, M. L. (1987). Publishing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*, 24, 2, 173-183.
- 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.
- SMYTH, W. J. (1992). Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29, 2, 267-300.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- TICKLE, L. (1993). Capital T Teaching. En Elliott, J. (Ed.). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. London: The Falmer Press, 110-124.
- TRUMP, J. L. (1989). Enseñanza en equipo. En Husén, T. y Neville, T. (Dirs.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid/Barcelona: M.E.C./Vicens-Vives, 2206-2207.
- TYLER, W. (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata.
- VALLI, L. (1993). Reflective teacher education programs: An analysis os case studies. En Calderhead, J. y Gates, E. P. (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 11-22.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *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.
- VILLA, A. y VILLAR, L. M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, métodos e instrumentos de medida*. Vitoria: Gobierno Vasco.

- VILLAR, L. M. (Dir.) (1992). *Desarrollo de un programa de mejora de la organización en centros educativos a partir de un modelo de evaluación participativa*. Madrid: CIDE.
- VILLAR, L. M. (Dir.) (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Sevilla: GID y FORCE.
- VILLAR, L. M. (1994). Estrategias formativas para la promoción de la reflexividad. En Villar, L. M. y De Vicente, P. S. (Dirs.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU, 87-114.
- VILLAR, L. M. y DE VICENTE, P. S. (Dirs.) (1994). *Enseñanza reflexiva para los centros educativos*. Barcelona: PPU.
- 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.
- WOOD, P. O. (1991). The cooperating teacher's role in nurturing reflective teaching. En Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (Eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 202-210.
- WOODS, P. (1993). Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 4, 355-371.
- WUBBELS, T. y KORTHAGEN, F. A. J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16, 1, 29-43.
- YINGER, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18, 3, 163-169.
- YINGER, R. J. (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. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- ZEICHNER, K. M. (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 Valli, L. (Ed.). *Reflective teacher education. Cases and critiques*. Albany: State University of New York Press, 161-173.
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 24-47.
- ZEICHNER, K. M. y TABACHNICK, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. En Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (Eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1-21.
- ZIMPHER, N. (1988). A design for the professional development of teacher leaders. *Journal of Teacher Education*, 39, 1, 53-60.