



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

**Tesina
Para obtener el título de:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**Presenta:
Carolina Ferrer González**

**Asesora:
Dra. María Guadalupe Ramírez Mendoza**

México D.F. Octubre 2006

Mi más sincero agradecimiento

A DIOS:
Por ser mi amigo y mi fortaleza

A mi asesora de tesis por su tiempo dedicado a la revisión y asesoramiento de este trabajo sin interés alguno

A mis padres por todos sus sacrificios y esfuerzos, por la confianza depositada en mí, por su amor desmedido y sabiendo que no hay forma de pagarles todo lo que han hecho por mí, quiero que sepan que mis logros son sus logros.
Los amo

A Male mi amiga, mi compañía de infancia, por los recuerdos hermosos que tengo y en donde siempre estas tu

A Monse por enseñarme que en todo momento se puede reír, por tu paciencia cuando me escuchas y por acudir siempre en mi auxilio

A Celia por ser una verdadera hermana mayor y por traer al mundo a dos angelitos que me llenan de enseñanzas

Y a todos aquellos que de manera directa e indirecta son parte de este trabajo

Contenido

Introducción	1
Capítulo I. La formación docente	
1.1. Concepto.....	5
1.2. Características.....	6
1.2.1. Formación doble.....	7
1.2.2. Formación profesional.....	7
1.2.3. Formación de formadores.....	7
1.3. Modelos de formación.....	8
1.3.1. Centrado en las adquisiciones.....	8
1.3.2. Centrado en el proceso.....	9
1.3.3. Centrado en el análisis.....	10
1.4. Fases en el proceso de formación.....	12
1.4.1. Pre-entrenamiento.....	12
1.4.2. Pre-servicio.....	13
1.4.3. Inducción.....	13
1.4.4. Servicio.....	15
1.4.4.1. Modelos para la formación permanente.....	17
Capítulo 2. El docente como profesional reflexivo	
2.1. Ser maestro.....	21
2.2. El trabajo docente.....	26
2.2.1. Características.....	27
2.3. Perspectivas de la práctica docente.....	31
2.3.1. Racionalidad técnica.....	31
2.3.2. Racionalidad práctica.....	35
2.3.2.1. Conocimiento en la acción.....	37
2.3.2.2. Reflexión en la acción.....	37
2.3.2.3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción...39	
Capítulo 3. La escuela como espacio de formación	
3.1. La formación, un proceso permanente.....	42
3.2. La reflexión como elemento clave de la formación.....	47
3.2.1. Concepto de reflexión.....	47
3.2.2. Enseñanza reflexiva.....	50
3.3. La formación centrada en la escuela, base de una comunidad que aprende.....	51
3.3.1. Trabajo colegiado y colaborativo en un espacio de reflexión.....	56
3.3.2. El liderazgo del director en relación a la formación.....	61
Consideraciones finales	65
Bibliografía	69

Introducción

Mi interés por profundizar en la formación docente surge al participar en quinto semestre de la carrera, en un diplomado para maestros de la asignatura de “Gestión Escolar”. El diplomado citado tenía por nombre: “El maestro y la investigación en la escuela en la línea de gestión de instituciones de educación básica”, en este espacio los maestros compartían sus experiencias en torno a la complejidad de su trabajo, manifestaban sus necesidades y buscaban soluciones.

El diplomado formaba parte del proyecto “Transformación de la Educación Básica desde la Escuela” (TEBES), desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, el cual implica desde sus inicios en 1996 un movimiento pedagógico de alcance nacional, se trata de una red de profesores y directores que hacen planeación participativa y gestión compartida con el fin de cambiar la cultura de la escuela.

Al participar en las asambleas de los maestros, espacios en donde ellos se reunían para buscar solución a un problema en común, me impactó su capacidad de análisis sobre su trabajo y me quedó claro que cuando los maestros tienen la disposición para aprender y el interés por mejorar su práctica se pueden lograr cambios en la misma.

Hasta la fecha y por lo general las soluciones o propuestas para la mejora de la calidad educativa se han dado o construido desde fuera de la escuela y han buscado ser aplicadas de manera impositiva, no han contemplado a los maestros, ni reconocen en ellos su capacidad de análisis, de reflexión como vía de perfeccionamiento. Por el contrario el proyecto TEBES parte de la idea de que si se quiere que la educación básica se transforme se debe partir desde la misma escuela, en función de las necesidades identificadas por los involucrados en el proceso educativo. De ahí la importancia de crear una nueva cultura educativa en

la que se destaque el valor de la reflexión y del trabajo colegiado de los docentes para la mejora de la escuela.

Durante el diplomado, el observar a los maestros interactuar y confrontar sus ideas, despertó en mí el interés por investigar, particularmente sobre la reflexión como un recurso formativo que se debe de alentar desde la formación inicial y principalmente en los procesos de formación permanente, así mismo me permitió comprender el valor del trabajo colegiado y colaborativo, de ahí que estos son temas centrales de mi investigación.

Con respecto a la formación permanente, las investigaciones revisadas señalan que ésta no debe enfocarse a enseñar a los maestros a enseñar, puesto que esto es algo que ellos ya saben, sino que debe estar orientada a desarrollar la capacidad de análisis de los profesores, concibiendo a éstos como sujetos que piensan, que a través de su experiencia profesional han creado ciertas estrategias, saberes, conocimientos para moverse dentro de su ámbito laboral. Y es a partir de este conocimiento que ellos crean que se hace un autodiagnóstico para mejorar y así poder atender los problemas que se presentan en el aula.

Al maestro, por lo general se le pide que se adecúe a lineamientos burocráticos, como si fuera un simple técnico de la enseñanza que se limita aplicar un programa, como si éste fuera un recetario de cocina. Se concibe al profesor como un agente pasivo que no tienen ideas propias en torno a su práctica, como un simple consumidor de conocimiento. Actitudes que se apoyan en una concepción de las situaciones educativas como homogéneas, estables y elaboradas. Un maestro formado de acuerdo a estas ideas se muestra incapaz para atender lo imprevisible, ya que no está preparado para atender aspectos de la práctica que tienen que ver con la incertidumbre, los dilemas y las situaciones conflictivas.

De ahí la importancia de reconceptuar a los docentes como arquitectos de su propio conocimiento, ya que éste se encuentra en un sistema dinámico y cambiante en donde se enfrenta a problemas que requiere soluciones creativas e imaginativas. Para ello se necesita la reflexión, vista como una estrategia que puede contribuir a la solución de problemas.

La reflexión comienza cuando el maestro se cuestiona, se sorprende, se inquieta frente a las situaciones singulares que vive en el aula, entonces surge la incertidumbre y la pregunta: qué es lo que se está haciendo. Esto permite que los profesores se acerquen a la realidad educativa no por el conocimiento en sí mismo, sino con una actitud de pregunta, que busca el sentido de la realidad.

La presente investigación tiene el propósito de resaltar al maestro como profesional reflexivo, lo cual representa un nuevo papel para el profesor que es identificado como un profesional enfrentado a situaciones problemáticas. Un maestro que en su práctica constantemente toma decisiones y lo hace de modo consciente y racional. De ahí que centre la atención en el estudio de la reflexión en la práctica docente, como herramienta para el perfeccionamiento de la misma.

La tesina esta organizada en tres capítulos. En el primero se hace un análisis sobre la formación docente, en el se expone el concepto de formación; así como sus características para entender qué implica la formación de los profesores; los modelos para ubicar diversas perspectivas de cómo el maestro es formado y las fases de la formación, para determinar que la formación de maestros debe visualizarse como un proceso evolutivo y dinámico.

En el segundo capítulo se trabaja la idea del profesor como profesional reflexivo. Partiendo de la pregunta sobre qué implica: ¿ser maestro?, nos lleva a cuestionarnos sobre ¿cuáles son sus tareas?, y ¿cuáles son sus condiciones laborales? También abordamos ¿cuáles son las perspectivas de análisis de la práctica docente?, y desde éstas ¿cuáles son sus necesidades de formación?, así

cómo ¿por qué es importante la reflexión en y sobre su práctica? Estas son preguntas que se buscó contestar a lo largo del capítulo y que clarificara qué significa ser profesor, y así poder comprender su papel, las tareas que realiza y el tipo de formación que por lo mismo requiere.

El capítulo tercero “La escuela como espacio de formación” está destinado a analizar un modelo de formación centrado en el puesto de trabajo, el cual parte del supuesto de que si el desarrollo profesional ocurre en la escuela misma, identificar las necesidades que plantea la práctica facilitará una intervención eficaz y así la formación se adecuará a la realidad, además de corresponder al interés del docente. La formación centrada en la escuela está orientada a la búsqueda de la mayor eficacia de la formación y la articulación de la formación con la práctica. Este modelo de formación, concibe a la escuela como lugar de cambio y propone un nuevo estilo de profesor, centrado en la reflexión y el debate creativo con sus compañeros.

He pretendido con mi trabajo destacar la idea de que los maestros deben ser formados para la resolución de problemas educativos complejos, para la toma de decisiones con base en la reflexión y la colaboración con sus compañeros, con el objetivo de que los conocimientos teóricos y prácticos se visualicen dentro de un mismo proceso, para que a su vez el proceso de desarrollo profesional se refleje en la mejora de la escuela.

Capítulo 1

La Formación Docente

Concebir a la reflexión como un recurso formativo, demanda que se precise que es lo que se entiende por formación docente y es lo que haremos en este capítulo. Se definirá primeramente que se entiende por formación de maestros, cuáles son las características que determinan el proceso formativo de los profesores, qué tipo de conocimientos debe brindar. Se mencionarán algunos modelos formativos, las fases formativas por las que pasa el maestro y por último se revisarán unos modelos para la formación permanente, todo esto se analizará con el fin de entender a la formación como un factor determinante para el desarrollo profesional del maestro y así mismo poder defender nuestra postura con base a la reflexión.

1.1. Concepto de formación docente

Cuando hablamos de formación, pareciera que este término sólo se limita a que el individuo adquiera conocimientos y habilidades que han de orientar su práctica laboral, ya que la formación supone la transmisión de saberes que implican un saber-hacer de acuerdo a las demandas del contexto laboral. En este sentido, es una preparación dirigida a un sujeto adulto que determina su actuar profesional.

Pero si bien la formación supone poseer un conjunto de saberes que permiten satisfacer las demandas del puesto laboral, cabe señalar dos concepciones de la misma formación dentro del campo de la enseñanza que son opuestas entre sí. La primera concibe la formación como el acto de “dar forma” al otro, es decir, la formación se ve como el producto de una acción exterior. En contraposición a esta concepción otros autores, entre los que destaca Ferry, sostienen que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado deseado y

perseguido; realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”¹. En esta concepción son de suma importancia las aspiraciones, los deseos y el sentido que el sujeto le otorgue a las experiencias y situaciones de aprendizaje.

En esta última concepción lo que se busca es que el maestro sea un sujeto capaz de construir un pensamiento propio, que a través de su capacidad de reflexión pueda asumir y decidir sobre su formación porque tiene claro cuáles son sus intereses y necesidades que debe atender y satisfacer.

Así pues Ferry utiliza la palabra formación para dar cuenta de un “proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo (...), formarse es reflexionar para sí, es un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas.”²

Sin embargo, Ferry advierte, que si bien la formación es un proceso sobre sí mismo, el sujeto no se forma solo, sino que necesita de mediaciones, por tanto se trata de un proceso individual y social. Individual porque son determinantes las aspiraciones, motivaciones, deseos y necesidades del sujeto para su formación. Y social porque las interacciones, integraciones, etc. entre los sujetos a lo largo del proceso de formación son de suma importancia ya que permiten que el sujeto contraste, confronte y recupere otros saberes sobre su trabajo.

Para ahondar más sobre la concepción de formación se mencionan tres características de ésta, señaladas por Ferry, las cuales plantean tres tipos de problemas.

¹ Ferry Gilles. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós, 1990, p. 43.

² *Ibidem*, p. 52- 54

a) *Es una formación doble*, en tanto que el maestro debe contar con una formación académica como pueden ser conocimientos científicos, literarios o artísticos y una formación pedagógica que incluya conocimientos orientados a la enseñanza, además de conocimientos ligados a la gestión, organización, orientación, etc.

b) *Es una formación profesional*. El docente debe poseer de un bagaje de conocimientos especializados, además de vivir un proceso continuo de actualización y perfeccionamiento profesional para responder a las necesidades y demandas sociales.

c) *Es una formación de formadores*. De acuerdo con esta característica existe un isomorfismo entre la formación y la práctica docente, porque ambos procesos coinciden en los espacios físicos (edificios, aulas); es decir, la institución donde se forma el maestro es la misma, donde más tarde habrá de llevar a cabo su tarea. Las actividades a realizar son casi las mismas que vió realizar a sus maestros, así como las relaciones entre profesor y alumnos.

Debido a este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse, como modelo de referencia de los formados.³ Así pues, los formados reproducen o rechazan actitudes, procedimientos, estrategias, comportamientos, etc., que ellos observaron en sus formadores o vivieron a su vez como alumnos. Estas formas en las que fueron formados, se convierten con frecuencia en prototipos de la acción docente y por lo mismo son reproducidas por el maestro. Pero esta característica empobrece los procesos formativos, pues lo que se debe de buscar es formar maestros capaces de tomar decisiones de manera autónoma y fundamentada.

³ *Ibidem*, p. 61.

1.2. Modelos de Formación

Estas características toman forma dentro del proceso formativo, el cual está basado en un determinado modelo de formación y dicho modelo generará efectos en el actuar del maestro. Se expondrán a continuación tres grandes modelos de formación identificados por Ferry⁴, y que con diversas variantes pueden ser observados en cualquier institución dedicada a la formación. Estos modelos al contrastarlos entre sí nos permiten tener elementos para considerar cuál es el conveniente o adecuado para el tipo de formación que se busca. Los modelos son: 1) Centrado en las adquisiciones, 2) Centrado en el proceso y 3) Centrado en el análisis.

1. *Centrado en las adquisiciones*

Se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades.⁵

De acuerdo con este modelo la práctica es concebida como una aplicación de la teoría, por lo que primero hay que darle al futuro docente los conocimientos, las habilidades, destrezas para que después pueda llevarla a la práctica. Este modelo se adapta a una lógica externa que supone a la formación como preparatoria al ejercicio profesional o bien como un medio para la introducción de nuevas prácticas. Se tiene como prioridad que el docente adquiera una serie de conocimientos teóricos y metodológicos, para que posteriormente pueda enfrentarse a las situaciones del aula. Así pues, bajo esta óptica se debe entrenar al profesor de forma gradual y sistemática, para asegurar la adquisición de conocimientos y el dominio de los mismos para que pueda responder de manera eficaz a situaciones específicas de la labor docente.

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem*, p. 70

Bajo este modelo las situaciones educativas son identificadas como homogéneas, estables y elaboradas, por lo que se da por hecho que se pueden determinar previamente las acciones que ayudarán a responder a esas situaciones. Es decir, se dota al maestro de conocimientos, para que los aplique en la práctica, esto implica que el profesor asuma una concepción productiva de la enseñanza. La docencia es contemplada como una actividad dirigida al logro de resultados, donde no hay lugar para la reflexión, porque sólo cabe el pensamiento rutinario que se guía por procedimientos estandarizados.

Una crítica que podemos hacer a este modelo es que se muestra incapaz para atender lo que es imprevisible, no considera los aspectos de las situaciones educativas que tienen que ver con los dilemas, conflictos, incertidumbres, etc.

2. *Centrado en el proceso*, concibe la formación como un proceso que conlleva siempre a la adquisición de conocimientos, pero además de buscar aprendizajes sistemáticos, incluye experiencias que favorecen la sensibilización de los futuros docentes en torno a lo que implica su profesión y que contribuyen a generar en ellos diversos aprendizajes, los cuales pueden ser identificados o previstos desde un principio o bien pueden ser casuales o circunstanciales.

Este modelo se distingue del anterior porque no se centra solamente en la adquisición de conocimientos, sino que además se ve encaminado al desarrollo de la personalidad del futuro docente al cual se busca encauzar al descubrimiento de nuevos aspectos de su realidad para que posteriormente pueda sentirse más seguro de su actuar como docente.

Las experiencias formativas que obtenga como estudiante favorecerán la maduración del futuro profesor en todos los sentidos. A través del proceso se facilitará la interconexión entre la maduración mencionada y los conocimientos adquiridos, lo que le permitirá actuar de manera eficaz ante las situaciones

complejas, inciertas y conflictivas que vivirán en el aula. Se da una articulación entre los conocimientos provenientes de su instrucción formal con los conocimientos empíricos.

Desde esta óptica el formador de maestros, no es un mero transmisor de conocimientos y saberes, sino que su acción pedagógica está encaminada a que el mismo profesor se muestre como un sujeto capaz de resolver situaciones diversas e imprevistas de manera efectiva. Es decir, se le va a proveer al profesor de conocimientos y saberes así como de habilidades que le permitan actuar con mayor eficacia, involucrándolo con situaciones o experiencias que contribuyan a erradicar el actuar mecánico o la simple aplicación de técnicas para la solución de un problema.

Para lograr este objetivo se necesita que los formadores de los docentes actúen de manera diferente a una didáctica tradicional, esto implica que se distingan por mantener la motivación y disposición de sus alumnos al involucrarlos en la búsqueda individual y colectiva del conocimiento a través de la realización de proyectos. Este modelo escasamente es puesto en práctica en México.

3. *Centrado en el análisis.* Este modelo rechaza la idea de concebir los procesos de formación como una mera transmisión de conocimientos que posteriormente se van a aplicar de forma mecánica en el aula, sino que hace énfasis en que los profesores aprendan a analizar y reflexionar sobre su propia práctica para mejorar su desempeño en el aula.

“El modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de desestructuración- reestructuración del conocimiento de la realidad”⁶

⁶ *Ibidem*, p. 77.

Desde la perspectiva del análisis, las situaciones de enseñanza son concebidas como situaciones diversas, cambiantes e indeterminadas, por lo que a través del análisis se busca que el maestro comprenda cuáles son las demandas que se le plantean, que esté consciente de las fallas o límites de su práctica docente y a partir de ello crear un proyecto de acción que se adapte a sus posibilidades y al contexto en el que labora. Se trata de que el profesor este en una continua búsqueda de alternativas para lograr que su enseñanza sea efectiva y de elevada calidad.

“Esta pedagogía del análisis puede definirse por su objetivo, que es un objetivo de adquisición: saber analizar. Pero en este caso se trata de un aprendizaje privilegiado, aquel que organiza todos los otros. Saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir que es lo que conviene enseñar”⁷

De acuerdo con este modelo, el docente es concebido como un profesional reflexivo, el cual tiene conocimientos y busca comprender la realidad en donde trabaja. Esta perspectiva valora la formación continua que invita al maestro a reflexionar sobre su propia práctica como una forma de desarrollo profesional. Se pretende que los profesores sean autores de su propio aprendizaje, al analizar sobre sus propias concepciones, saberes y actitudes.

Este modelo parte del supuesto de que es imposible preparar a los futuros profesores para que puedan resolver mecánicamente o de manera rutinaria todas las situaciones con las que se pueda encontrar en su práctica; por eso los maestros deben ser formados para que reflexionen acerca de sus experiencias, como un medio de dirigir su propio crecimiento en la profesión de la enseñanza. Es una formación de profesionales reflexivos, donde debe de existir una autodirección de la misma práctica.

⁷ *Idem.*

Se concibe al maestro como un aprendiz y el aula como el espacio que les permite aprender, lo cual le demanda una actitud de búsqueda, de indagación, de gusto por el conocimiento, que hagan preguntas a su realidad y busquen respuestas para ponerlas en práctica.

1.4. Fases en el proceso de formación

Hemos hablado de los modelos de formación y cómo estos están relacionados con el desarrollo profesional de los docentes y con la manera en que éstos conciben su práctica. Pero cabe destacar que la formación no es estática, por lo que no se aprende de una vez y para siempre, sino que hablar de formación implica hablar de un proceso dinámico y evolutivo. Los maestros a lo largo de su trayectoria profesional cambian o modifican sus motivaciones, sus expectativas, sus necesidades, debido a diversos factores que tienen que ver con su propia biografía, su formación académica y el contexto laboral y social en donde se desenvuelven.

Así la formación de los profesores remite a proceso en el que el maestro va pasando por diversas etapas, Sharon Feiman⁸ identifica cuatro etapas a lo largo de este proceso:

a) *Fase de pre-entrenamiento*. Esta fase considera las influencias que el futuro docente ha vivido ya sea como miembro de una familia o como alumno, son experiencias tempranas que llegan a impactar en su labor docente. Esto implica concebir la vida escolar como una preparación para el trabajo, donde ser alumno es a la vez ser aprendiz de maestro.

En México, por ejemplo quien llega a ser maestro tiene aproximadamente 19 años de interacción cara a cara con maestros, esta experiencia que ellos ya como profesores transfirieran los modelos didácticos o estrategias que aprendieron como alumnos y que creen convenientes para trabajar eficazmente en el aula. O

⁸ Feiman- Nemser, Sharon. *Learning to teach*. In. L. Shulman and G. Sykes (eds). *Hand- book of teaching and policy* New York: Longman. En Rodríguez, José. Ma. *Formación de Profesores y prácticas de enseñanza*. Huelva, Universidad, 1995, p. 19.

bien que rechacen y busquen otras formas que no sean las mismas que ellos tuvieron como alumnos.

Pero cabe señalar que lo que se aprende como alumno acerca de la práctica docente se hace desde una óptica muy limitada, porque este aprendizaje no equivale a una formación formal, a la adquisición de un conocimiento especializado, se trata más bien de una mera imitación que puede que se convierta en una costumbre. Esta formación escapa del control institucional, por lo que poco se puede hacer para que sea positiva y contribuya a la mejora de la calidad de la enseñanza.

b) Fase de pre-servicio. Es lo que se denomina como formación inicial, es la preparación formal que recibe el maestro y que dan las instituciones especializadas, en donde proveen al futuro docente de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, además de realizar algunas prácticas de enseñanza. En si el objetivo de esta fase es dotarlo de conocimientos para enseñarlo a enseñar.

Esta fase por lo general se caracteriza por basarse en el modelo centrado en las adquisiciones, pero sería interesante que no sólo se centrara en la adquisición de los conocimientos mencionados, sino complementar esa formación con el desarrollo de la capacidad de reflexión, vista ésta como una actitud permanente de aprendizaje, para que cuando el futuro docente se encuentre realmente en la práctica pueda ser capaz de criticarla y analizarla de una forma sistemática con el fin de enriquecerla o perfeccionar su desempeño profesional. La formación que se ofrece de manera formal al maestro, previa a su ejercicio profesional, no puede limitarse a la adquisición de conocimientos. Desde esta fase se debe ver la formación como un proceso reflexivo.

c) *Fase de inducción.* Esta fase inicia cuando el profesor se incorpora al campo laboral, es una etapa de socialización donde se traslada la formación al terreno práctico, el maestro aprende con base en su práctica.

“Es la fase de iniciación en el aprender a enseñar en los primeros años de docencia, durante los cuales aprenden de la práctica, generalmente mediante mecanismos de supervivencia”⁹

El docente se enfrenta a un proceso de adaptación, donde encuentra con frecuencia una incongruencia entre la teoría y la práctica, porque existe una diferencia entre lo que se da en la formación y la realidad de la vida cotidiana en clases, es lo que el maestro vive con sorpresa y una buena dosis de angustia y que Veenman denomina como “Shock de la realidad”¹⁰

Esta situación se debe en gran medida a que los programas de formación del docente son demasiados teóricos por lo que tienen poca relevancia para la práctica, ya que están demasiados alejados de la vida en el aula. La preparación consiste en dar a conocer lo que debería de suceder en las escuelas, más que lo que sucede realmente.

En esta etapa, el profesor al enfrentarse a una situación educativa específica, muchas veces recupera comportamientos y hábitos de sus colegas más cercanos, adoptando así defectos, virtudes, estrategias, soluciones, etc., aprendiendo de otro sin que se haya dado un proceso de reflexión, debido entre otras causas a la urgencia con que debe tomar decisiones.

Si en su formación inicial se desarrolla en el maestro la capacidad de análisis y reflexión, al llegar a esta etapa el nuevo maestro no vivirá de manera conflictiva las demandas de su puesto laboral, porque tendrá conciencia de que se va encontrar con situaciones de enseñanza que tienen un carácter complejo, incierto y singular. A partir de esta etapa profesor debe concebirse como un aprendiz

⁹ *Idem*

¹⁰ Veenman S. “El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial” en Villa Aureliano (Coordinador). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid , Narcea, 1998

permanente que debe estar en una búsqueda constante de los medios que le permitirán compensar o satisfacer sus intereses o necesidades.

d) *Fase de servicio*. Esta etapa es la última y abarca el resto de la vida laboral del profesor en servicio, incluye todas aquellas actividades, ya sean buscadas por el propio profesor o bien propiciadas por la institución, que se llevan a cabo con el fin de propiciar su perfeccionamiento¹¹

Imbernon¹² por su parte plantea tres etapas por las que atraviesa el profesor a lo largo de su trayectoria profesional: 1) una etapa inicial de formación y socialización profesional; 2) una etapa de inducción profesional y socialización en la práctica y 3) una etapa de perfeccionamiento.

1) *Etapa inicial de formación y socialización profesional*. Es la formación inicial que se da los profesores generalmente en las Escuelas Normales. Estas instituciones proporcionan estudios que preparan al profesor como profesional.

La formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación validada.¹³

La formación inicial toma un sentido importante, porque los valores, las creencias y conocimientos que adquieran los profesores en esta etapa, al ponerlos en práctica, se verán sometidos a una serie de cambios y transformaciones.

2) *Etapa de inducción o socialización a la profesión*. Es el proceso de socialización, donde el nuevo maestro (profesor novel) se incorpora a la vida laboral. Aquí el profesor se encuentra con la realidad y descubre la dificultad de

¹¹ Feiman- Nemser, Sharon. *Learning to...*, op.cit., p. 19.

¹² Imbernon, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Grao, 1998.

¹³ *Ibidem*, p. 51.

articular la teoría con la práctica. Este profesor novel debe tomar constantemente decisiones para las cuales con frecuencia no tiene preparación suficiente, o no cuenta con parámetros en los cuales pueda apoyarse, ni una formación que les facilite la reflexión sobre su actuación práctica diaria.

Se da un aprendizaje a base de la observación y la imitación por parte del profesor, pues ante la angustia y el desconcierto con el que inician su tarea profesional busca muchas veces solucionar las situaciones problemáticas, a través de la imitación de sus colegas.

El profesor principiante, pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico intuitivo y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominante técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento situado, o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones.¹⁴

En esta etapa de socialización o iniciación, es cuando se asumen y consolidan las pautas de conducta del profesor. Por ejemplificar, el aislamiento de los profesores tiene sus raíces en esta etapa, ya que cuando un profesor principiante se encuentra con un problema, busca soluciones de manera aislada, pues no existen espacios donde el pueda apoyarse. El percibirá los problemas educativos de una determinada manera y desarrollará actitudes o conductas, que contribuya a la solución de estos, sin haber dialogado con otros maestros, sin haber confrontado sus ideas. Y esto conlleva a que se de una práctica meramente empírica donde no cabe la reflexión.

De ahí la importancia de promover espacios de apoyo y reflexión sobre los errores y aciertos de su práctica cotidiana a través de intercambios de experiencias educativas entre profesores experimentados y profesores noveles, exhortando hacia una cultura de colaboración, en la que todos los profesores aprendan trabajando juntos.

¹⁴ *Ibidem*, p. 59.

3) Etapa de perfeccionamiento. En esta etapa el proceso está dirigido al perfeccionamiento del profesor en servicio, con el fin de que sea capaz de asumir y responder a las necesidades y demandas del sistema educativo. La formación permanente del profesor de cualquier nivel educativo, para Imbernón supondrá: “la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”.¹⁵

Es decir, la formación permanente está dirigida a los maestros en servicio, los cuales ya han creado ciertas estrategias, actitudes, etc. Aquí ya no se trata de enseñarlo a enseñar, se trata de enseñarlo a reflexionar, enseñarlo a revisar lo que ya sabe y ha creado y a partir de eso buscar transformar para mejorar su labor docente.

1.4.4.1. Modelos para la formación permanente

Como se ha mencionado anteriormente cuando hablamos de formación permanente nos referimos a la necesidad que tienen los maestros por actualizarse para perfeccionar su práctica o bien al carácter remedial o compensatorio que tiene ésta de las deficiencias de la formación inicial. Este tipo de formación se puede ubicar dentro de un marco institucional, pero también es cierto que un maestro en servicio puede formarse en la práctica, individualmente o en grupo. Esto lo podremos identificar en los cinco modelos que Imbernón identifica para apoyar la formación de maestros:

Modelo de Formación orientado individualmente. Se caracteriza por ser un proceso en donde el profesor con el fin de satisfacer sus necesidades planifica y sigue una serie de actividades que contribuirán a la mejora de su práctica. La

¹⁵ *Ibidem*, p.13.

característica principal de este modelo es que el propio profesor diseña su proyecto o su programa de formación, es un aprendizaje individualizado.

En este modelo se puede presentar la confrontación reflexiva del maestro con su propia práctica, pero hay que considerar que esto es a nivel individual y no contribuirá mucho en el perfeccionamiento de su práctica sino confronta y comparte sus experiencias con otros.

Modelo de Observación- evaluación. El maestro recibe pocas observaciones y devoluciones sobre su práctica, las cuales generalmente son vistas estrictas evaluaciones, cuando en realidad pueden ser un instrumento que le permite ver como afrontan la práctica diaria para que puedan aprender de ella.

Gracias a las observaciones que le de un tercero, puede reflexionar y analizar sobre como puede mejorar su práctica para que impacte en el aprendizaje de los alumnos. Este modelo supone romper la cultura del aislamiento, que algunos maestros tienen como referencia y considerar el análisis y la reflexión como medios fundamentales para el desarrollo profesional. El análisis y la reflexión, estarán determinados por las observaciones o devoluciones que le ofrezcan un colega, un asesor u otro.

Modelo de desarrollo y mejora. La fundamentación de éste modelo está en el supuesto de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de algo concreto y hacen lo necesario para satisfacer dicha demanda o cuando han de resolver un problema. En este caso el aprendizaje de los profesores se guía por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas.

En la escuela este modelo busca implicar a los docentes en un trabajo grupal para la resolución de los problemas a través del análisis y la reflexión, así como

para la toma de decisiones de manera consciente y racional para dar respuesta a los problemas concretos que viven en su aula.

Modelo de entrenamiento institucional. Bajo este modelo, el profesor está sometido a un programa de formación, elegido generalmente por la institución donde labora. El formador de maestros es el experto que establece el contenido y desarrollo de las actividades. El maestro asiste a cursos o seminarios propuestos por la institución, que tiene como objetivo que los profesores cambien las actitudes que no favorecen su práctica, pero en realidad estos cursos no consideran las necesidades o demandas de los maestros, pues este modelo tiende a percibir los problemas educativos como homogéneos y no toma en cuenta las demandas singulares de los profesores.

Bajo esta perspectiva se intenta modificar la práctica docente desde afuera ofreciéndoles a los docentes una formación que no demandan y pueden no necesitar, debido a que hay una generalización de los problemas de la práctica docente.

Modelo de investigación o indagativo. Este modelo se basa en las necesidades del maestro, se trata de que el mismo profesor identifique sus áreas de interés y una vez que cuente con esto, se da a la tarea de buscar información que le proporcione datos importantes para que pueda cambiar su práctica. Cabe señalar que este modelo se puede llevar a cabo de manera individual, por grupos pequeños o todo el centro escolar. Es un proceso que puede ser formal o informal, es decir, se puede realizar en el aula, en la escuela o bien afuera en un centro de maestros.

Pero lo ideal es que todos los maestros del centro escolar se involucren en éste modelo de investigación, pues se lograra tanto el desarrollo profesional de los docentes como de la misma escuela. La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad de los maestros para cuestionarse su propia práctica y

marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación.¹⁶ Es un modelo que contribuye al desarrollo de ciertas habilidades como la reflexión, para que el profesor aprenda a tomar decisiones de manera fundamentada.

En éste capítulo se han definido conceptos básicos para el presente trabajo como son: concepto de formación, sus características, algunos modelos y fases de la formación docente, con el fin de dar un sustento teórico al tema y resaltar el valor de la reflexión. El siguiente capítulo se enfocara en el trabajo del maestro visto éste como un profesional reflexivo.

¹⁶ Imbernón, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Grao, 1998.

Capítulo 2

El maestro como profesional reflexivo

En nuestra vida cotidiana estamos acostumbrados a usar diversos términos para referirnos a un mismo papel o rol, a una misma situación u objeto. Tal es el caso del docente al que también se le suele llamar educador, maestro, profesor, etc., entendido éste como un sujeto que enseña. Pero en realidad ¿qué implica ser maestro?, ¿cuáles son sus tareas?, ¿cuáles son sus condiciones laborales?, ¿cuáles son las perspectivas de la práctica docente?, ¿cuáles son sus necesidades de formación? y ¿por qué es importante la reflexión en y sobre su práctica?. Estas son preguntas que intentaremos contestar en este capítulo, para clarificar qué significa ser profesor, para comprender a éste profesional, así como las tareas que realiza y el tipo de formación que por lo mismo requiere.

2.1. Ser maestro

Las concepciones que buscan definir qué es ser maestro, comúnmente se limitan a decir que es quien enseña, que su función principal es transmitir conocimientos y que su lugar de trabajo es el aula, pero si nos detuviéramos hacer un análisis sobre el profesor y su trabajo nos encontraríamos que lo que él realiza es algo más complejo. Su rol trasciende lo que normalmente se estima que hace el maestro, porque si bien es cierto que la actividad principal del profesor es la enseñanza, también debe de cubrir una serie de actividades algunas de las cuales son ajenas a la enseñanza, además de que no todas las realiza en el aula. Los maestros tienen un cúmulo de diversas actividades por cumplir.

Lo que se espera oficialmente que el maestro haga es que favorezca el aprendizaje en sus alumnos y que tenga control del grupo. Como esas son las

demandas que se le plantean, éste debe buscar las estrategias que respondan a las exigencias de la situación de clase.

Es decir la función principal del maestro es enseñar y para que se dé un buen proceso de enseñanza- aprendizaje se necesita de un buen control de grupo. Pero también es cierto que los maestros realizan otras actividades que suelen ser ajenas a la enseñanza. Para realizar su tarea el maestro cuenta con un recurso limitado que es el tiempo. Según señala Lortie¹ existen dos tipos de tiempo con respecto al maestro: *Tiempo potencialmente productivo* donde realiza diversas actividades relacionadas con las tareas de enseñanza como: preparar clases, revisar cuadernos, preparar material didáctico y hasta la asistencia a los cursos de actualización o juntas de consejo técnico. Como se puede ver este tiempo está íntimamente ligado con actividades que pueden producir aprendizajes. Este tipo de tiempo es el más valioso y el más escaso para el profesor.

Un segundo tipo es el *Tiempo inerte* el cual se refiere al dedicado al desarrollo de actividades que son ajenas a la tarea de enseñanza y por tanto éste tiempo no es provechoso en términos de aprendizaje. El tipo de actividades que se llevan a cabo en éste tiempo son por lo regular tareas administrativas, trabajos adicionales, también comprende las interrupciones de que es objeto el maestro en su trabajo. Las tareas administrativas implican llenado de papeleos como boletas y listas de asistencia, entrega de estos documentos a la dirección muchas veces bajo presión de tiempo. Trabajos adicionales son limpiar el salón, adornar la escuela o el salón según la ocasión, hacer festivales o vendimias para recaudar fondos para la escuela, apoyar en la cooperativa, etc., actividades que están ligadas a ciertas tradiciones de las escuelas. Las interrupciones se hacen presentes cuando el maestro está dedicado a la enseñanza de sus alumnos y se ve detenido, por ejemplo, por los avisos de la dirección o por las visitas inesperadas de los padres u otros agentes, etc.

¹ Lortie, Dan. "Las condiciones de trabajo en aula" en Rockwell, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, El Caballito, SEP, 1985.

El profesor debe dirigir la mayor parte de su actividad en el aula a la enseñanza, es decir, debe darle prioridad al trabajo con los alumnos, sin embargo a veces éste tiempo en el aula es ocupado por otra serie de actividades. Fuera del aula y del horario oficial realiza otras actividades también vinculadas a su tarea docente, como planear o preparar clase. Actividades que realiza muchas veces de manera reflexiva. En este tiempo el maestro de forma tranquila y ordenada hace un análisis sobre su práctica considerando lo que le ha funcionado y lo que no para propiciar aprendizajes y así elabora un plan de enseñanza de ciertos contenidos con base en estrategias que le ayuden.

Las diversas actividades antes mencionadas que realiza el profesor muestran una parte de la complejidad de ser docente, por que su trabajo nunca termina, siempre hay cosas por hacer.

...ser maestro es, primero que nada, un trabajo y como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. También, que el maestro como trabajador es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer.²

Entender la actividad del docente como un trabajo es sesgar la idea de que la tarea del profesor se basa en una actitud de entrega, en un compromiso social, etc., sino que esta idea nos remite a que el quehacer cotidiano de los docentes en sus aulas es un trabajo. Es considerar la práctica docente como una actividad asalariada. Es decir, el maestro entrega su capacidad de trabajo a cambio de un pago, ello implica que se tiene que someter a las exigencias de quien lo contrata, que en éste caso es el estado. El es quién por lo general define las características del trabajo docente, el cual debe de contribuir y lograr el proyecto educativo propuesto para la sociedad.

² Rockwell, Elsie. *Ser maestro...op.cit.*,p. 9.

El profesor depende de las condiciones que le ofrece la institución escolar en donde desarrolla su ejercicio profesional, la cual le impone reglas, límites y condiciones particulares a su actuar, por tanto, el docente tiene un escaso margen de autonomía en su trabajo, porque debe de amoldarse a las decisiones de otros con respecto al contenido de su trabajo y la manera de emprenderlo; al maestro se le pide que se adecue a lineamientos burocráticos, como si fuera un simple técnico de la enseñanza que implanta un curriculum formal. No se le permite actuar como un profesional autónomo que toma decisiones de manera reflexiva, para que se dé esa autonomía, se necesita que el maestro pueda construir y transformar su práctica a través del cuestionamiento de su trabajo.

Las instituciones educativas se rigen por lo general por un modelo burocrático que se regulariza mediante normas, leyes, decretos, ordenes, etc., para lograr los objetivos planteados. Esto significa que las decisiones sobre cómo han de funcionar las escuelas, cuándo, quién y cómo se ha de desarrollar el curriculum son establecidos desde los niveles superiores mediante toda una organización jerárquica. Lo anterior permite entender la escasa autonomía que tienen los maestros, ya que éstos actúan respetando la normatividad, por lo que se concentran en cumplir la función estipulada y en desarrollar de manera individualizada el programa.

El trabajo docente se debe de entender como el conjunto de condiciones institucionales que delimitan el tipo y características de tareas a realizar.³ Entender al maestro como trabajador supone mirar hacia a la escuela, porque es el espacio donde realiza su trabajo como docente.

³ Mercado Ruth. "La práctica docente y la formación de maestros" en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. *La escuela lugar de trabajo docente*. México. DIE-IPN, 1986, p. 64.

Existe la tendencia de aproximarse al maestro con un enfoque tan estrecho que se le aísla del contexto en que trabaja. Aun cuando se reconoce que trabaja en un sitio llamado escuela, con frecuencia se supone que la actuación como docente depende más de rasgos de personalidad, intenciones conscientes y formación profesional o cultural previa, que de cualquier característica de la institución escolar que enmarca y constriñe, y también posibilita su trabajo.⁴

¿Pero qué implica este contexto y cómo influye en la práctica del maestro?. El profesor realiza su trabajo en el marco de una institución que delimita o influye en su práctica a través de ciertas condiciones materiales y de diversos ordenamientos. Al hablar de condiciones materiales no nos referimos únicamente a los espacios físicos (edificios, aulas, etc.) y los recursos didácticos, sino que abarca tanto las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y el tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre las autoridades, maestros, alumnos y padres⁵. Y son estas condiciones materiales las que de forma alguna delimitan su forma de actuar y su toma de decisiones.

Cuando nos preguntamos qué es ser maestro, tenemos que decir que el maestro además de ser un trabajador es también un sujeto, es una persona que tiene intereses, expectativas, necesidades, saberes, motivaciones, reflexiones, sentimientos, emociones, etc., sobre su trabajo. Reconocer al maestro como persona es de suma importancia, ya que para entender bien su práctica es necesario visualizar su desarrollo profesional así como su desarrollo como persona.

Mirar al maestro como sujeto es reconocer que es un ser humano que aplica distintos recursos que adquiere a través de su vida y cuyos intereses y expectativas influyen en sus prácticas. El maestro a lo largo de su vida adquiere conocimientos pedagógicos, pero también desarrolla saberes implícitos con base

⁴ *idem*

⁵ *Ibidem*, p. 66.

a su experiencia y éstos son recursos personales que utiliza para orientar su práctica.

Estos recursos personales los utiliza en ocasiones de manera reflexiva para tomar decisiones, para establecer estrategias y así responder a las exigencias reales y cambiantes que las situaciones del aula le plantean. El docente como trabajador y sujeto selecciona, usa y adapta los recursos personales y profesionales que posee para poder lograr resultados de enseñanza.

2.2. El trabajo docente.

Los maestros están inmersos en un tipo de trabajo que continuamente es rebasado por los acontecimientos, no es un trabajo estándar, ya definido de ante mano, porque toda situación de enseñanza es incierta, cambiante y compleja, y ello le dificulta la toma de decisiones.

El trabajo de los profesores no tiene una configuración definitiva, sino que éste se construye día a día y esta construcción la delimita las condiciones materiales de la escuela y las relaciones que se establecen a su interior. Estos factores interactúan modificándose permanentemente y esta interacción se traduce en situaciones inciertas, inestables y singulares a las que se enfrenta el profesor.

A partir de su trabajo cotidiano el maestro se va formando en la práctica, pero para que adquiera conocimientos y perfeccione su trabajo es necesario que se haga presente la reflexión, vista ésta como una estrategia que puede contribuir a la solución de problemas. La reflexión surge cuando se tienen ciertos cuestionamientos, inquietudes, deseos, asombros, etc., sobre la práctica docente, es ahí cuando se plantea qué estoy haciendo y por qué obtuve ese resultado. Todo profesor que es capaz de analizar su práctica, es un docente reflexivo que puede dar solución a los problemas que enfrenta, al reflexionar sobre su propio conocimiento, concepciones y pautas de acción y reconocer además de valorar lo que funciona o no en diferentes situaciones problemáticas.

El trabajo de los maestros ha sido objeto de investigación durante los últimos años, cuyos aportes se han traducido en reformas o propuestas educativas, las cuales son aproximaciones teóricas que intentan aplicarse a la realidad, es decir son elaboradas con el fin de explicar o proponer un modelo de docente ideal.

Los análisis sobre el trabajo del docente, por lo general están fuera de la realidad porque no están planteados desde lo que es el trabajo del profesor en la realidad ni consideran sus expectativas, sus sentimientos y emociones. Las propuestas de trabajo que se le plantean desde esta perspectiva, convierten la realidad en una aspiración. El profesor, que es un trabajador que día a día lucha por sobrevivir en su trabajo con una amplia variedad de compromisos sociales y personales, no se halla dentro de ellos, por lo mismo no se identifica, porque no responden a sus necesidades específicas. Las propuestas que se le hacen por lo mismo generalmente no pueden ser aplicables en las condiciones y en el contexto laboral donde está inmerso. De ahí que más que ayudarlo le generan confusión y conflicto.

2.2.1. Características del trabajo docente

El trabajo de los maestros se ve determinado en gran parte por el conjunto de condiciones materiales y el contexto histórico y social en el que se desarrolla, pero desde la construcción o interpretación personal que el profesor hace de las mismas. La organización y concreción de su trabajo se va dando con base en lo que se le propone y demanda, así como en función de lo que él piensa y cree sobre el mismo.

La práctica docente es el trabajo realizado por sujetos particulares en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto social.⁶

El trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste.⁷

Trabajar como maestro implica someterse, como ya lo dijimos, a una serie de condiciones institucionales que le posibilitan o restringen su trabajo. Es decir, dicho trabajo se realiza bajo determinadas condiciones, que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las interpretaciones que el docente les da. La institución educativa influye sobre el maestro y a la vez el maestro influye sobre la institución. Pero es a través del desempeño del maestro, que éste se construye a si mismo y a la institución.

La escuela, lugar donde trabaja el maestro es un mundo social y trae como consecuencia que la labor docente deba responder a requerimientos tanto afectivos, físicos como intelectuales que se dan durante la jornada laboral, porque la institución escolar donde labora es una organización social caracterizada por las relaciones entre los sujetos.

Los profesores trabajan con personas, pero lo hacen bajo ciertas condiciones institucionales, pues la relación maestro- alumno no es una relación voluntaria. El profesor de escuela primaria pública no puede elegir a sus alumnos, simplemente se le asigna un grupo; generalmente de treinta o más niños. El docente al trabajar frente a grupo se enfrenta día a día a una serie de demandas por parte de los alumnos, las cuales se caracterizan por ser imprevisibles, conflictivas e inciertas. Ante estas demandas el maestro debe de tomar decisiones inmediatas donde por lo común no hay tiempo para la reflexión y el análisis. Esto implica riesgos, ya que el maestro puede tomar decisiones equivocadas. De ahí la importancia de

⁶ Rivas, José Ignacio. "El trabajo de los maestros" en *Profesorado y reforma ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga, Aljibe, 2000, p.149.

⁷ Aguilar Citlali. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros" en Rockwell, Elsie. *Ser maestro...op.cit.*, p. 88.

aprender a reflexionar, a analizar su práctica, sus concepciones, para poder tomar decisiones pertinentes y fundamentadas.

La complejidad de tomar decisiones adecuadas es más difícil para el profesor novel, el cual al insertarse al campo laboral se enfrenta a un proceso de adaptación y puede encontrar cierta incongruencia entre la teoría y la práctica, una dificultad para articular lo que se aprendió en la escuela normal y las demandas de la vida en el aula, porque existe una diferencia entre lo que se da en la formación y la realidad de la vida cotidiana en el aula al enfrentar situaciones imprevistas, para las que no tiene respuesta segura. El maestro novel tiende a observar el comportamiento y hábitos de sus colegas más cercanos, y adopta por imitación defectos, virtudes, estrategias, soluciones, etc., sin que se haya dado un proceso de reflexión, de análisis. Por lo que reviste especial importancia acompañar al profesor novel en sus primeros años de trabajo, ayudándolo en sus análisis sobre las situaciones educativas que enfrenta.

Otra característica del trabajo docente es el aislamiento. El maestro enfrenta de manera solitaria los numerosos problemas que se le presentan en el aula. Entre los maestros no hay una cultura de la colaboración, los profesores no tienden a dialogar, a confrontar sus saberes, a analizar sus concepciones pedagógicas de manera formal en un espacio y tiempo específico, no visualizan la escuela como un espacio de aprendizaje, donde todos pueden aprender de todos.

Este aislamiento es visto por muchos maestros como algo que impone el aula y que es necesario para respaldar la autonomía que el maestro debe de tener para realizar su trabajo, pero en realidad esta autonomía es relativa ya que como se ha mencionado el trabajo de los maestros esta sujeto a muchos controles.

Un rasgo más que caracteriza el trabajo docente es la escasa valoración social de que es objeto su labor y su mala remuneración. Dentro de esta característica se puede ubicar la estructura horizontal del trabajo docente, ya que el maestro

tiene escasa posibilidad de lograr un ascenso, ya que para conseguir por lo general debe dejar el trabajo de aula.

Aunque esta situación tiende a mejorar, en la medida en que el maestro de educación básica de escuelas públicas cuenta con dos sistemas de estímulos que le permiten mejorar sus condiciones salariales: 1) Sistema de Escalafón, el cual consiste en obtener puntos que le pueden dar mejoras económicas o bien tener un ascenso como director. 2) Carrera Magisterial, es un sistema de promoción horizontal en la que los docentes participan de forma voluntaria e individual sin necesidad de abandonar la docencia y tienen la posibilidad de incorporarse a la misma o promoverse dentro de ella si cubren los requisitos. Los maestros son evaluados conforme a ciertos lineamientos normativos.

Otro estímulo con el que cuenta el maestro aunque no le ofrece una gratificación económica, es la satisfacción de saber que está haciendo bien su trabajo, contar con la certeza de que produce aprendizajes en sus alumnos. El profesor se siente motivado y disfruta al:

Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña (...) Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños y jóvenes y comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismos y que van saliendo adelante.⁸

Los estímulos del trabajo docente, para un buen número de maestros se pueden reducir a este tipo de recompensas psicológicas, que están determinadas por el desempeño diario del maestro en el aula y que motivan al maestro a realizar una labor eficaz.

Estas características de las que hemos estado hablando, son diversas variables que intervienen en la labor del maestro y definen su complejidad.

⁸ Latapí, Pablo. *¿Cómo aprenden los maestros?* México, SEP; SEByN, Cuadernos de discusión Núm. 6, 2003.

Hablar de práctica docente es hacer referencia a ¿cuáles son sus actividades?, ¿quiénes son los sujetos implicados?, ¿cuáles son sus relaciones?, ¿qué procesos se dan? Todas estas interrogantes la establecen como un sistema complejo.

El trabajo docente no está del todo dado, por el contrario, en su devenir cotidiano actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento.⁹

2.3. Perspectivas de la práctica docente

Tomando en cuenta las características que modulan la práctica del profesor, se explicarán a continuación dos concepciones de la misma, teniendo en cuenta que los procesos de formación y el desarrollo profesional del maestro, así como su función están relacionados con la manera en que ellos conciben su práctica. Las dos perspectivas consideradas son: 1) Racionalidad Técnica y 2) Racionalidad Práctica.

2.3.1. Racionalidad técnica.

Esta perspectiva parte de una concepción epistemológica de la práctica derivada del positivismo, en donde la labor docente se reduce a una actividad meramente instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

⁹ Aguilar Citlali. *op. cit.*, p. 87.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas... de selección de entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la identificación de los mismos.

El proceso mediante el cual concretamos la decisión que tomamos, la meta a alcanzar y los medios a utilizar. En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser contruidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes.¹⁰

Bajo esta óptica las situaciones educativas son concebidas como homogéneas, estables y definidas, y al profesor, como un profesional técnico que atiende estas situaciones a través de la aplicación de principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. Los problemas a los que se habrá de enfrentar son previsibles al igual que los procedimientos y técnicas que utilizará para darles solución a dichos problemas, por tanto, su función se reduce a aplicar diversos medios aplicables a dicho fin, sin considerar el carácter específico de la situación. Dado que se conciben a las situaciones educativas como dadas, la práctica consiste en la aplicación de decisiones técnicas, las cuales se llevan a cabo como quien sigue una receta.

La idea central de la racionalidad técnica es que los problemas de la práctica profesional pueden ser resueltos mediante la aplicación rigurosa de un conocimiento científico y técnico. Por tanto, la formación del maestro es instrumental, lo que se busca es dotar al maestro de técnicas y procedimientos para que a través de la aplicación de éstas, logren los resultados deseados. Es por lo anterior, que bajo esta concepción se dice que la actividad del maestro es meramente instrumental y técnica dirigida al logro de resultados preestablecidos.

¹⁰ Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós, 1992, p. 47.

La práctica se entiende como una aplicación de procedimientos y técnicas científicas a problemas que enfrenta el profesor con el fin de encontrar una solución eficaz. Es disponer de una ciencia aplicada que permita el desarrollo de procedimientos técnicos para el análisis y el diagnóstico de los problemas y para el tratamiento y solución de los mismos.

Dentro de esta perspectiva, Schein¹¹ distinguió en el conocimiento profesional tres componentes esenciales:

1. Un componente de ciencia *básica o disciplina subyacente* sobre el que descansa la práctica o sobre el que está se desarrolla.
2. Un componente de *ciencia aplicada o ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas.
3. Un componente de *competencias y actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

Existe una subordinación de conocimiento de los niveles más prácticos a los niveles más complejos de producción del conocimiento, el conocimiento técnico (competencias y actitudes) es producto de las especificaciones que producen las ciencias aplicadas y a su vez éstas se sustentan en una ciencia básica. En otras palabras, el desarrollo de competencias docentes, depende del conocimiento científico básico y aplicado.

Esta clasificación de los componentes de acuerdo a niveles de jerarquía del conocimiento profesional establece distintos status académicos y sociales en las personas que lo producen. Es decir, dentro de la práctica no hay un trabajo conjunto de especialistas y profesores para el análisis y desarrollo de la misma. Los conocimientos son producidos en condiciones de aislamiento a través de una

¹¹ Schein E. *Professional Educación*. MacGraw-Hill, Nueva York. 1973. En Pérez, G. Ángel "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado" en Villa, Aureliano (coordinador). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid, Narcea, 1998, p. 129.

marcada división de trabajo. Estos status se dan debido a la separación jerarquizada entre los investigadores y los técnicos, en éste caso los maestros, ya que hay una dependencia de los segundos hacia los primeros. Los profesores como técnicos especializados se les proporciona un conocimiento que fue elaborado al margen de las necesidades que éste tiene y acepta definiciones externas para sus intervenciones, así mismo el docente asume una concepción productiva de la enseñanza, como una actividad dirigida al logro de resultados.

El dominio técnico que el maestro posee para solucionar problemas le acredita el reconocimiento como profesional de la enseñanza. La eficacia del profesor se determina, como ya lo dijimos, por la capacidad que tenga para aplicar principios generales y conocimientos de la investigación científica de modo inteligente a problemas concretos que enfrenta en su práctica.

Schön ha señalado que la racionalidad técnica es una concepción epistemológica prevaleciente dentro de la formación de los profesionales, que a través del uso del conocimiento científico en el análisis de la práctica y reglas derivadas que norman y regulan la intervención del profesor ha trascendido aquellos vicios, costumbres, prejuicios, mitos y trabas que generó el enfoque tradicionalista, el cual, se sustenta en los procesos de socialización e inducción profesional para la formación, donde no hay el apoyo conceptual y teórico de la investigación científica.

Esta es una propuesta limitada para la formación docente porque reduce los problemas prácticos a problemas meramente instrumentales centrando su interés en el desarrollo de competencias y habilidades técnicas.

El problema central de esta perspectiva es considerar las situaciones problemáticas de la realidad social como identificable y controlable, cuando éstas en realidad son complejas, indeterminadas y únicas además de estar enmarcadas en conflictos de valores. Toda situación de enseñanza es incierta, en tanto no

existen situaciones ya establecidas o previsibles a las que se les pueda aplicar una solución fija y predeterminada, porque los fenómenos prácticos se caracterizan por ser singulares, y por lo mismo no se pueden encasillar en la clasificación de problemas generales.

Cabe destacar que un fenómeno práctico puede atenderse como un problema instrumental cuando las metas están claramente establecidas e identificadas, porque cuando se tiene esto surge un proceso reflexivo que da como resultado que el profesor identifique la situación y le de un nombre, al igual que delimita el ambiente donde va a trabajar.

Pero cuando los procedimientos y las metas se encuentran confusas y abundan cuestionamientos en torno a ellas, las técnicas derivadas de las ciencias aplicadas no son el mejor medio para atender las situaciones problemáticas. Por tanto las críticas anteriores no son una negación rotunda a la racionalidad técnica, porque como se mencionó ésta puede ser aplicada en tareas o problemas específicos y rutinarios. La identificación del problema es una condición para dar una solución técnica.¹² La práctica docente puede ser visualizada desde una perspectiva opuesta a la anterior, ésta es la de la racionalidad práctica.

2.3.2. Racionalidad práctica

Esta perspectiva parte de reconocer que el maestro se enfrenta día a día con problemas prácticos, con situaciones educativas cargadas de complejidad, conflicto e incertidumbre, que no pueden ser atendidas desde una perspectiva técnica sino que se requiere que el docente desarrolle otras capacidades o destrezas humanas, como la capacidad de reflexión para analizar la situación, valorarla y poder tomar decisiones para darle solución.

Desde esta perspectiva se mira a la práctica docente inmersa en un escenario cambiante que le demanda al maestro una formación que implique un nuevo papel

¹² Contreras Domingo, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata, 1997.

que debe jugar como profesional que sustenta su práctica en el análisis y la reflexión de la misma.

El profesor interviene en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de este ecosistema complejo y cambiante el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran parte imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas de comportamientos de grupos reducidos o del aula en su conjunto, requieren un tratamiento singular, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto, y por la propia historia del aula como grupo social.¹³

Schön¹⁴ en su obra plantea que los docentes como profesionales prácticos no pueden dar respuesta a problemas específicos de su trabajo con acciones que dependen de conocimientos y técnicas ya establecidas. Sino que el maestro debe de construir su conocimiento para responder a los requerimientos de su práctica, para eso tiene que conocer las múltiples variables que caracterizan la compleja vida del aula y que intervienen decididamente en su trabajo. Es una vía nueva de conocer qué son las cosas y cómo se llega a ese conocimiento.¹⁵

Tomando en cuenta la complejidad y singularidad de los problemas de la práctica docente, es necesario distinguir de acuerdo con Schön tres conceptos que componen el pensamiento práctico que el docente pone en juego en su labor: 1) Conocimiento en la acción, 2) Reflexión en la acción y 3) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

¹³ Pérez Gómez, Ángel. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado" en Villa Aureliano (coord). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid, Narcea, 1998.

¹⁴ Schön, Donald. *La formación de profesionales...op.cit.*

¹⁵ Villar, L.M. "Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase" en Villa Aureliano (coord). *Perspectivas...op.cit.*, p. 148.

El actuar cotidiano del maestro se sustenta en gran medida en un conocimiento implícito que él mismo ha creado a lo largo de su carrera profesional, son conocimientos tácitos disponibles para actuar inmediatamente ante situaciones de duda o de riesgo. En éste sentido estamos hablando de un actuar mecánico, ya que ante la urgencia se interviene sin un espacio para pensar qué es lo que se está haciendo, esto es lo que se denomina **Conocimiento en la acción**. En estas situaciones de inmediatez el conocimiento se encuentra en la acción y no es que se aplique en la acción, sino que está implícitamente en ella.

Es un conocimiento práctico que se manifiesta en el saber hacer y que el sujeto desarrolla gracias a la experiencia, ya que lo construye a partir de las vivencias que otorga el trabajo cotidiano. La actividad del maestro se puede caracterizar en buena medida por ser un trabajo repetitivo ya que el profesor se enfrenta constantemente con ciertas situaciones más o menos parecidas, que lo llevan a desarrollar un repertorio de teoría implícitas que le permiten confiar en su intervención. Las teoría implícitas son un conjunto de conceptos, teorías, creencias y datos que son recursos intelectuales que se activan para dar sustento a las decisiones que debe tomar el docente dentro de su actuar cotidiano.

Pero en la actividad práctica no sólo se exige del maestro un conocimiento implícito. Hay situaciones educativas que sorprenden al docente, que no sabe como resolver, ya que no corresponden a una definición establecida. Ante esas nuevas demandas a las que se enfrenta, el maestro necesita reconocer y entender las características novedosas y singulares que presenta la situación en cuestión y buscar una respuesta creativa a la misma. Para ello requiere poner en marcha otros recursos diferentes a su conocimiento implícito, porque éste es insuficiente, necesita reflexionar y examinar su conocimiento práctico con base a la situación conflictiva. Es lo que Schön denomina **Reflexión en y durante la práctica**, misma que se activa ante una situación imprevista que exige pensar en lo que se está haciendo, se da entonces *una conversación reflexiva con la situación problemática concreta*.

A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada. Y puede dar sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que el puede permitirse experimentar.¹⁶

La reflexión es el espacio que permite examinar los esquemas teóricos y las creencias implícitas de las que hace uso el profesor en su práctica diaria. Crear estos tipos de espacios hará que el trabajo docente se convierta en algo interesante que se caracterice por la innovación, creatividad y el entusiasmo del mismo profesor. De no ser así, su labor sería aburrida y tal vez la inadecuada, ya que el maestro no se da la oportunidad de pensar lo que está haciendo, no presta atención a los fenómenos que no se adaptan a los saberes que posee.

Este proceso de reflexión en la acción convierte al profesional, según Schön, en “un investigador en el contexto de la práctica”¹⁷, porque no depende de teorías y técnicas establecidas, sino que él mismo construye un conocimiento para dar solución al problema identificado y a sus necesidades específicas. Lo construye cuando reconoce la singularidad del problema y por tanto no recurre a conocimientos preestablecidos, sino que interpreta los aspectos únicos de la situación que no se habían presentando antes, para reconducirlos adecuadamente, articulando el pensar y el hacer. Es aquí donde surge la conversación reflexiva, que no es otra cosa que el diálogo que se da entre la acción y sus consecuencias para intervenir en la situación problemática.

Esto implica experimentar probando diversas soluciones ante las situaciones nuevas, el maestro rechaza, confirma o modifica sus conocimientos prácticos. La reflexión en la acción es el proceso de autoanálisis que el profesor hace a su conocimiento implícito que comúnmente se manifiesta en un actuar mecánico e

¹⁶ Schön Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, p. 66.

¹⁷ Schön, Donald. *La formación de profesionales... op.cit.*, p. 72.

inconsciente, para convertirlo en un conocimiento explícito, consciente basado en el análisis y la valoración constante de las situaciones problemáticas.

La reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional ocurren simultáneamente.¹⁸

Es un proceso de reflexión donde en ocasiones no hay orden ni calma para llevar a cabo un profundo análisis racional, pero a pesar de esto se confía en la capacidad del maestro para captar las variables que determinan la complejidad de la situación y tomar la decisión que juzgue más pertinente para intervenir de manera nueva atendiendo a los requerimientos de la compleja vida del aula.

El último componente del pensamiento práctico es la **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción**, es el análisis que el profesional hace posterior a su acción y sobre su proceso de reflexión. Es el uso del conocimiento para describir y analizar las características y procesos de su acción, de forma ordenada y tranquila, sin la presión ya de dar respuesta inmediata a la situación problemática. El maestro reconstruye su práctica, analiza su acción, sus consecuencias y las concepciones que orientaron su acción.

Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. Más bien debería denominarse reflexión sobre la representación o reconstrucción a posteriori de la propia acción.¹⁹

El conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, son procesos articulados que componen el pensamiento práctico del profesor, que le permiten una intervención eficaz ante situaciones divergentes, no se pueden considerar como procesos aislados porque ellos se exigen y se complementan entre sí para tener una intervención práctica

¹⁸ Pérez Gómez, Ángel. "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" en Gimeno, Sacristán y Ángel Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1999, p. 419.

¹⁹ *Idem*.

racional, destacando el valor de la reflexión como un instrumento que permite describir y analizar críticamente los fundamentos de su labor docente.

La reflexión se entiende como un modo de conexión entre el conocimiento y la acción en los contextos prácticos, en vez de la derivación técnica.²⁰

Esta perspectiva de la práctica docente se opone a la idea del profesor pasivo, de aquel que recibe simplemente sugerencias externas, que guía su práctica basándose en teorías y técnicas establecidas concibiendo a las situaciones educativas como dadas y previsibles. Concibe al profesor como profesional reflexivo, que toma decisiones y que es capaz de resolver problemas específicos de su trabajo, con base en la reflexión de qué es lo que él sabe y cómo piensa. El maestro se cuestiona por qué hace lo que hace, con el fin de perfeccionar su práctica y como consecuencia mejorar la eficacia de su desempeño.

La base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor capaz de interpretar y diagnosticar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención.²¹

Para que el profesor actúe con mayor pertinencia se necesita una actitud flexible que entienda el escenario complejo que se presenta en el aula, para que se sienta parte de él, que tenga la capacidad de interpretar y comprender la realidad, que esté convencido de que puede mejorar su práctica y que busque respuestas o alternativas viables para cumplir mejor sus funciones.

La racionalidad práctica no sólo debe de considerarse como una parte del proceso formativo para la toma de decisiones, sino como una forma de ser y pensar del profesor. Es una invitación a un cambio de conducta, dejar la impulsividad y la rutina que caracteriza el trabajo de muchos maestros.

²⁰ Contreras Domingo, José. *op.cit.*, p. 82.

²¹ Pérez Gómez, Ángel. "Enseñanza para comprensión" en Gimeno, Sacristán y Ángel Pérez. *Comprender... op.cit.*, p. 87.

A lo largo de este capítulo revisamos que implica ser maestro, cuáles son las condiciones de trabajo que contribuyen o limitan su práctica, así como las diversas tareas que tienen que realizar. El fin de abordar estos aspectos es entender en qué consiste la práctica docente, para tener presente las necesidades, deseos, expectativas, intereses, etc., de los maestros en su proceso de formación, además de comprender la complejidad de su trabajo. En consecuencia se analizó y se propuso un modelo formativo que concibe al profesor como un ser que tiene la capacidad de entender y mejorar su práctica a partir de la reflexión.

Para profundizar en esta propuesta, en el capítulo siguiente se examinará la importancia de la reflexión como recurso formativo y la propuesta de formación centrada en la escuela, como un modelo de formación que permite compaginar la formación y el desarrollo del profesor, con el desarrollo de la escuela.

Capítulo 3

La escuela como espacio de formación

Este capítulo parte de concebir a la reflexión como un elemento importante en el ámbito de la formación y de la práctica del profesor e íntimamente unida a la necesidad de centrarse en problemas sustantivos, por lo que dedicaremos un espacio a profundizar en el tema de la formación del maestro y el papel que juega la reflexión en este sentido. Además tratamos de conjuntar el análisis de la formación del docente con el modelo de formación centrado en la escuela, en el convencimiento de que el desarrollo del profesor conlleva el desarrollo de la escuela.

3.1. La formación un proceso permanente.

Cuando hablamos de formación docente lo hacemos en el sentido amplio de una formación sostenida a lo largo de la vida profesional del maestro, de un proceso en donde se adquiere, desarrolla y renueva el conocimiento profesional así como habilidades, actitudes, significados, etc. La formación docente, como ya se mencionó en el capítulo 1, comúnmente se divide en *formación inicial* que es la fase previa al ejercicio profesional, donde se dota al futuro maestro de conocimientos teóricos y metodológicos básicos para el desarrollo de su trabajo como profesor, ésta formación por lo general se brinda en las Escuelas Normales; y la *formación permanente* la que se ofrece a los profesores en servicio y tiene como objetivo el perfeccionamiento de la práctica docente.

Entre estos dos tipos de formación ha existido una marcada división. En su desarrollo han sido abordados de manera separada, mientras en el primero se hace un énfasis mayor en la teoría, el otro busca que el maestro perfeccione su

práctica, en ambos hay una tendencia a la separación entre la teoría y la práctica. Esto ya no debe ser así, la formación inicial y permanente deber considerarse como parte de un mismo proceso, superando ese sesgo.

Es de entender que los conocimientos que poseen los maestros sobre la enseñanza, son resultado de su formación profesional inicial y de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de su vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia.¹ El profesor tiene un conocimiento acumulado sobre la enseñanza a partir de la formación que se le ha brindado y de los conocimientos y saberes que adquieren con base en su experiencia. Este tipo de conocimiento constituye lo que se ha llamado teorías implícitas, saberes y conocimiento cotidiano.

Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.²

Estas teorías son conocimientos que el docente elabora para actuar dentro de su ámbito laboral. Este conocimiento práctico que el maestro crea y que en ciertas situaciones le resulta eficiente se caracteriza por la espontaneidad para dar respuestas a las demandas que le plantea el aula. El maestro a menudo improvisa, formula opciones o respuestas para las que no cuenta con un sustento teórico. Es lo que Schön denomina conocimiento en la acción, que se encuentra consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas vinculadas a la acción en el aula.³

Pero la construcción del conocimiento docente no se limita a lo que le otorga su experiencia, sino que el profesor es un constructor de conocimiento, pues tiene la capacidad de teorizar, interpretar y criticar su propia práctica.

¹ Torres del Castillo, Rosa. "Nuevo papel ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? en *revista perfiles educativos*, no. 82, México, 1998, p. 2.

² Rodrigo, Ma. José, Armando Rodríguez, Javier Marrero. *Teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor, 1993.

³ De Vicente, Pedro. *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 2002, p. 84.

Teorizar es interpretar, explicar o juzgar intenciones, acciones y experiencias, es decir, implicarse en un proceso metacognitivo personal de comprensión de significado.⁴

Cuando contemplamos al maestro como “constructor de conocimiento útil para la profesión docente”⁵, su formación es abordada desde otra perspectiva, se trata de que el mismo profesor construya o busque su conocimiento a partir de su realidad, desde sus necesidades, expectativas e intereses.

Consideramos que la formación docente debe trascender la visión de teoría como un proceso proposicional⁶ a la teoría como un proceso de construcción personal⁷, partiendo del supuesto de que es imposible preparar a los futuros profesores para resolver todas las situaciones que han de encontrar en el desempeño de sus carreras. De ahí la necesidad de formarlos para que tengan la capacidad de pensar críticamente acerca de sus propias prácticas.⁸

No se trata de remplazar la teoría como contenido para sustituirla por la visión de la teoría como proceso⁹, la idea es conjuntar éstas concepciones dentro de la formación, se trata de considerar el valor que tiene el conocimiento científico para el análisis de las situaciones prácticas, siempre y cuando éste se muestre al maestro de manera significativa, para que pueda articularlo a los esquemas que él ha elaborado a lo largo del tiempo para construir y reconstruir su conocimiento profesional.

⁴ *Ibidem*, p. 90.

⁵ *Ibidem*, p. 84.

⁶ Se entiende como proceso proposicional cuando la formación docente se limitan a dar teoría sin preguntarse cuáles son las necesidades reales de los maestros.

⁷ De Vicente, Pedro. *Desarrollo profesional...*, *op.cit.*, p. 90.

⁸ Rodríguez José, Ma. *Formación de profesores y prácticas de enseñanza*, Huelva, Universidad, 1995, p. 38.

⁹ De Vicente, Pedro. *op.cit.*, p. 90.

El maestro, visto desde esta concepción no es un receptor pasivo de sugerencias externas, las cuales generalmente no se adaptan a la realidad. Concebir a la teoría como contenido único, es algo con poca utilidad, porque no hay unión entre la teoría y la práctica, por lo mismo, el profesor no es consciente de sus acciones porque tampoco es consciente de la teoría que fundamenta su acción.

Para hacer conciente al profesor de su actuación se necesita una reflexión profunda sobre los supuestos y principios teóricos en las que descansan su actuación, aquí es donde se da la articulación entre la teoría y la práctica, la lucha entre saberes y prácticas rutinarias y los procesos de perfeccionamiento.¹⁰

Se afirma que tradicionalmente ha existido poca relación entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y las exigencias del trabajo real.¹¹ Por ello es importante visualizar a la reflexión como una alternativa atractiva para el cambio en la formación docente, en tanto supone un proceso de análisis crítico en donde los profesores desarrollan destrezas metacognitivas¹² que les permiten conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica.

El contenido de la reflexión debe ser práctico y teórico a la vez, es decir, cualquier contenido deber ser trabajado descubriendo su aplicación práctica y su base teórica.¹³

Esta propuesta de formación dirigida especialmente a maestros en servicio, se centra en el análisis de la práctica, como una forma de dar respuesta a sus diferentes necesidades e intereses. Es una invitación para que el maestro realice un proceso continuo de reflexión sobre su práctica educativa, con el fin de revalorarla. Con ello se busca satisfacer la necesidad de una formación que tome en cuenta la complejidad y la importancia de la tarea del profesor.

¹⁰ *Ibidem*, p. 91.

¹¹ Rockwell, Elsie. *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. México, El caballito, SEP, 1985.

¹² Destrezas metacognitivas son aquellos saberes que desarrollamos sobre cómo llegamos a un pensamiento o conocimiento.

¹³ De Vicente, Pedro. *Desarrollo profesional...*, *op.cit.*, p. 91.

Como se mencionó en el capítulo anterior el trabajo docente es una actividad práctica, en donde los profesores se enfrentan continuamente a situaciones conflictivas, singulares e inciertas y ante esas situaciones los maestros tiene dificultad para tomar decisiones. De ahí la importancia de concebir la formación docente como un proceso permanente, como fuente de desarrollo profesional, además de un proceso evolutivo y dinámico que demanda una actitud de constante aprendizaje para poder interpretar y atender las necesidades profesionales de los docentes.

El reconocimiento de la complejidad de la práctica docente, será la base del desarrollo profesional. El maestro ante la incertidumbre, ante la duda de cómo actuar, buscará soluciones, hará un análisis, evaluará y cuestionará su propia práctica. El profesor dentro del aula se debe sentir motivado para que pueda observar y reflexionar sobre lo que pasa en su entorno, cómo impacta en su trabajo y en sus concepciones; para desde allí poder mejorar su desempeño.

El profesor comenzará a comprender la teoría que fundamenta su acción a partir de una reflexión personal y colegiada. Es decir la reflexión no debe ser vista únicamente como un proceso aislado, sino también como proceso colaborativo, en donde sus compañeros y él se sientan involucrados y motivados para entender y perfeccionar su práctica.

Con base en la reflexión y el análisis se busca lograr un perfeccionamiento permanente del profesorado, centrando la atención en los problemas prácticos que afrontan diariamente en su trabajo. Con el objetivo de mejorar la práctica, teniendo en cuenta que esto sólo es posible si los profesores cambian sus actitudes y comportamientos al desempeñar su labor docente. Aunque cabe señalar que su desarrollo profesional requiere también de condiciones de trabajo adecuadas.

3.2. La reflexión como elemento clave de la formación.

Como se ha mencionado reiteradamente ser maestro es realizar un trabajo complejo y por eso se necesita ofrecer una formación más centrada en la reflexión, orientada a desarrollar la capacidad de análisis y crítica, para que el profesor pueda abordar con éxito situaciones de enseñanza únicas que resultan difícil de resolver, puesto que no hay respuestas hechas.

El profesor dentro en su aula se encuentra con problemas impredecibles y difíciles de resolver y que debe de afrontar de manera inmediata, por tanto en su trabajo toma decisiones que muchas veces son intuitivas e impulsivas, no existe un espacio de reflexión, se improvisa. Se dan respuestas prácticas que de tener resultado es probable que se conviertan en rutinas.

Cuando el maestro toma decisiones, está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera. El proceso de tomar decisiones debe ser racional, lo que significa que el maestro considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios para elegir un camino o una acción determinados.¹⁴

El profesor no debe sustentar sus decisiones básicamente en su sentido común o en un conjunto de técnicas preestablecidas, sino que necesita revisar de manera analítica y crítica qué es lo que sucede, sus causas, sus consecuencias y las posibles opciones de solución.

3.2.1. Concepto de reflexión.

El término reflexión ha sido usado dentro del ámbito de la formación docente, es una tendencia donde los especialistas han buscado reconceptuar a la formación, como un proceso en donde se integren los conocimientos teóricos con los conocimientos que va adquiriendo en su práctica a través de la reflexión, salvando el vacío existente entre la teoría y la práctica, entre la formación teórica recibida y la experiencia práctica.

¹⁴ Brubacher, John W, Charles W. Case, Timothy G. Reagan. *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa, 2000, p.35.

El maestro reflexivo es, por sobre todo, quien toma las decisiones, y lo hace de un modo consciente y racional. Más aún, sus decisiones y juicios se basan en un sólido caudal de contenidos que incluye tanto el conocimiento de estos como el conocimiento técnico, y que se organizan y reinterpretan de acuerdo con sus propias experiencias.¹⁵

Esta concepción de la formación se articula con concepciones de la enseñanza, que visualizan a ésta como: un arte; como una profesión de diseño; como un proceso de planificación y toma de decisiones; como un proceso interactivo y al profesor como un práctico reflexivo. Todas estas posturas sobre la enseñanza revalorizan la reflexión en el trabajo docente.

Estos planteamientos que hablan de la formación del profesor reflexivo, incluyen un amplio número de variaciones conceptuales. Coinciden en una visión más integral de la formación que trasciende la concepción instrumentalista, centrada en las adquisiciones de saberes, habilidades y técnicas¹⁶. En sí éstas propuestas han tenido como objeto de estudio en que consiste la acción de los profesores en situaciones que son complejas, altamente conflictivas, inciertas y singulares y por tanto hacen una crítica a las prácticas estandarizadas.

El profesor reflexivo es aquél que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tienen lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura.¹⁷

Los parámetros que determinan qué significa la formación del profesor basada en el desarrollo de procesos reflexivos se delimitaron como ya lo vimos en el capítulo 2 en los trabajos de Donald Schön¹⁸, en los cuales expresa la gran necesidad de formar profesionales para que reflexionen sobre su propia práctica como medio de desarrollo profesional. Pero cabe destacar que el mismo Schôn

¹⁵ *Ibidem*, p. 42.

¹⁶ Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda (coord.). *Formación y tendencias educativas*. México, UAM. Azcapotzalco, 2002, p. 38.

¹⁷ Villar Angulo, Luis Miguel (coordinador). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, Mensajero, 1995, p. 63.

¹⁸ Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós, 1998.

reconoce que antes que él, Dewey ya destacaba la importancia de la reflexión en la acción.¹⁹

En el lenguaje ordinario, reflexión implica considerar algo con mucha atención o como sinónimo de pensar, examinar, meditar. Dentro del ámbito pedagógico y específicamente en la formación docente:

La reflexión es el corazón de la buena enseñanza, la reflexión es lo que dispone al profesor a actuar con intencionalidad, es lo que hace que la enseñanza sea una tarea intelectual más que una tarea rutinaria.²⁰

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.²¹

Es un proceso en donde se le demanda al profesor una revisión crítica de su práctica, donde él se formule preguntas acerca de su quehacer cotidiano o de sus creencias, saberes, estrategias, métodos, etc. Con el propósito de que sustenten sus acciones, que puedan cambiar aquellas actitudes que no favorecen una educación de calidad.

Pero la reflexión no es simplemente tomarse unos cuantos minutos para pensar en cómo actuar o qué hacer en determinada situación. La reflexión implica una forma de ser y un tipo de preparación de los profesores mucho más centrado en los sustantivo que en lo utilitario, una preparación preocupada por ahondar su pensamiento crítico, racional e intuitivo de los profesores.²²

¹⁹ Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España, Paidós, 1998.

²⁰ Brubacher, John W. *Cómo ser un docente...*, op.cit, p. 42.

²¹ Killon, J.P. y Todnem, G. R. A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 1991. En Villar Angulo, Luis Miguel (coordinador). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. España, Mensajero, 1995, p. 63.

²² Villar Angulo, Luis Miguel (coordinador). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, Mensajero, p. 64.

3.2.2. Enseñanza reflexiva

Desde la perspectiva de la reflexión, la formación de maestros ya no es concebida como un trabajo sobre ellos, sino un trabajo con, desde y para ellos. El docente se considera como un sujeto capaz de construir su propio conocimiento considerando las necesidades, intereses y carencias que desea compensar; y de tomar decisiones de manera fundamentada. Por tanto se pretende superar la idea del maestro como objeto de la formación y cambiarla por la del maestro como sujeto activo de su propio perfeccionamiento, a través de la reflexión sistemática sobre su propia práctica.

Lo que se espera con la preparación del maestro, es contar con un profesional que sepa transmitir sus conocimientos y que sea capaz de entender su práctica, de reconstruirla e innovarla cada día. El profesor debe ser un líder de su propio conocimiento. Es concebir a la formación docente, como un proceso de desarrollo profesional basado en la revisión crítica de su trabajo, un proceso continuo de mejora e innovación del mismo.

La enseñanza reflexiva se refiere al proceso de análisis crítico que el profesor desarrolla mediante habilidades de razonamiento, juicios de valor, y una serie de actitudes determinadas, que producen una mejora de la calidad educativa.²³

La reflexión se considera como la meta principal para preparar a los profesores; pero qué se requiere para lograrlo. Primeramente se necesita la disposición y motivación de los maestros., asumir la responsabilidad de sus acciones y reconocer que son responsables en gran medida de cuanto sucede en su aula. Deben adquirir la convicción de que la reflexión sobre su práctica les permitirá identificar y analizar la diversidad de problemas que enfrentan en su trabajo, sus concepciones, sus acciones y consecuencias. Es decir, los maestros deben estar convencidos de la necesidad de cuestionar constantemente su conocimiento y

²³ De Vicente, Pedro. *Desarrollo profesional...*, *op.cit.*, p. 80.

prepararles para que sean capaces de reformular como problemático lo que hasta ahora han considerado como dado.²⁴

3.3. La Formación Centrada en la Escuela, base de una comunidad que aprende

Como se ha mencionado se busca un nuevo papel del docente que se distinga por ser un profesional reflexivo, crítico e investigador en el aula, con el fin de que pueda dar respuesta a las demandas que surjan dentro de su contexto laboral. Un profesor que a partir de lo anterior lleve un proceso constante de mejora y de innovación en su práctica, es que implica además, una mejora de la institución. Por tanto el desarrollo de la escuela y de sus profesores se deben concebir como procesos dependientes. La integración de los procesos de desarrollo docente y de desarrollo- escolar, es lo que denomina Formación Centrada en la Escuela.

La formación centrada en la escuela comporta, entonces, una determinada aspiración conjunta de lo que las escuelas deben ser como organizaciones y lugares de trabajo, y un nuevo modo de ejercer el oficio/profesión de enseñar, recogiendo parte de las lecciones aprendidas sobre como hacer el cambio educativo.²⁵

Este modelo de formación acentúa la importancia del aprendizaje continuo de los maestros a lo largo de su toda su vida profesional y de conceptualizar a las escuelas como organizaciones educativas y lugares de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. La escuela además de ser el lugar de trabajo, debe ser la unidad básica de formación e innovación, y lo será siempre y cuando haya un aprendizaje institucional u organizativo, es decir, si el entorno y las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende, a partir de su propia historia y memoria como institución.²⁶

²⁴ Villar Angulo, Luis Miguel (coordinador). *Un ciclo de...*, *op.cit.*, p. 72.

²⁵ Bolívar Antonio. *Cómo mejorar...*, *op.cit.*, p. 108.

²⁶ *Ibidem*, p. 121.

La singularidad de cada escuela: culturas, contextos e historias es la que determinará el contenido de los procesos de formación, pues se partirá de sus prioridades y necesidades. Por tanto aquí no caben las propuestas de formación que suponen que los profesores necesitan una capacitación homogénea, pues la diversidad de los problemas, de las necesidades requiere respuestas diversas.

El modelo de formación centrada en la escuela se basa en el principio de que los docentes se deben convertir en participantes activos de su formación. Se deja atrás el tipo de formación basado en propuestas externas, donde los profesores quedan reducidos a una actitud pasiva y sumisa ante ellas. Las propuestas de formación de éste tipo no favorecen un compromiso con el cambio y debido a que no se adecuan a la realidad y a sus necesidades. El propósito es ubicar los problemas en la realidad escolar y encontrar soluciones desde la escuela.

La formación centrada en la escuela adquiere un nuevo protagonismo orientado hacia la búsqueda de una mayor eficacia de la formación para alcanzar una mayor contextualización y proximidad entre la formación y la puesta en práctica de los conocimientos que se aprenden, para el bien de la comunidad escolar.²⁷ Estamos hablando de una comunidad que aprende, de una escuela que ha institucionalizado la mejora como proceso permanente, un centro que se desarrolla como institución, una escuela que aprende.²⁸

El aprendizaje en el puesto de trabajo parece que está configurándose ya como un nuevo paradigma en la formación. se destaca cada vez más la idea de integrar el lugar para aprender con el lugar para hacer, que el medio de trabajo profesional se transforme en medio educativo.²⁹

Este aprendizaje se apoya en el trabajo conjunto entre los colegas, es crear culturas de aprendizaje en la escuela, culturas de creatividad construidas y

²⁷ García Llamas, José Luis. *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona, Praxis, 1999, p. 93.

²⁸ Bolívar Antonio. *Cómo mejorar...*, *op.cit.*, p. 122.

²⁹ García Llamas, José Luis. *Formación...*, *op.cit.*, p. 94

sostenidas por el aprendizaje colaborativo.³⁰ Esto implica que los profesores aprendan de manera conjunta a través de la reflexión y la creatividad, con un alto grado de compromiso profesional.

Esta formación supone hacer un diagnóstico de la escuela a partir de un autoanálisis de los profesores con el fin de encontrar respuestas a los problemas de la institución; para que esto se logre, las escuelas se deben caracterizar por tener la capacidad de decidir con autonomía sobre el desarrollo profesional y de la escuela de acuerdo a sus necesidades.

Los cambios educativos que quieran tener incidencia real en la vida del centro, tendrán que generarse desde dentro y capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los contextos laborales y papeles, potenciar la toma de decisiones y el desarrollo institucional y organizativo, con el objetivo de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas.³¹

El modelo de formación centrado en la escuela pretende capacitar a los docentes para que ellos se puedan organizar y dar solución de manera autónoma a sus problemas. Se puede decir entonces que la mejora de la escuela y el desarrollo profesional del docente se basa en su capacidad de resolución de los problemas escolares.

Una institución educativa que puede resolver por sí misma los diversos problemas que se le presentan, es capaz de diagnosticar su funcionamiento, buscar dentro y fuera recursos e información para hacerles frente y movilizar la acción conjunta del grupo. Pero para que esto se logre Antonio Bolívar³² advierte la necesidad de que los docentes desarrollen un conjunto de capacidades interdependientes:

³⁰ Granado, Alonso, Cristina. *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid, EOS, 1997, p. 22.

³¹ Bolívar Antonio. *Cómo mejorar...*, *op.cit.*, p. 17.

³² *Ibidem*, p. 95.

1. *Clarificar la comunicación.* La comunicación en el interior de una organización es una de las claves de su efectividad. A su vez, para incrementar la comunicación con otras organizaciones y el entorno; las intervenciones de desarrollo organizativo se deben dirigir a facilitar la disposición, distribución y uso de la información válida. Redes de comunicación interna y canales externos son muy revelantes.
2. *Establecer metas.* Los objetivos y metas educativas suelen ser ambiguos y difusos, por lo que una definición y consenso puede contribuir a alcanzarlos. Los miembros de una organización pueden aprender a clarificar, reconocer la pluralidad de metas y lograr un compromiso común en las que prioritariamente deban integrarlas en la práctica.
3. *Descubrir y trabajar los conflictos.* Los conflictos no deben ser silenciados. Clarificar, tomar conciencia y explorar su interdependencia ayuda a aclarar las normas que facilitarán que la organización cumpla sus tareas. En lugar de prevenir los conflictos, se trata de afrontarlos para facilitar la colaboración.
4. *Mejorar los procedimientos de los grupos.* Si bien la mayoría de las actividades organizativas se discuten en reuniones y grupos, también es cierto que este tipo de reuniones suelen ser poco satisfactorias o frustrantes para la mayoría. Por ello es necesario aprender nuevas habilidades o destrezas de trabajo en grupo, para contribuir a hacerlos más satisfactorios y productivos.
5. *Resolver problemas.* Es preciso conjuntar metas y necesidades, lo que la gente hace con lo que cree que debe hacer, para lo que se debe de intervenir en solucionar posibles colisiones entre derechos individuales, expectativas, recursos y limitaciones. La adaptabilidad de una organización contar con ciclos sistemáticos de resolver problemas mediante identificación, análisis y actuación.
6. *Tomar decisiones.* Los profesores en los centros escolares deben aprender a tomar decisiones que aseguren una adecuada actuación.

7. *Valorar los cambios.* Estos deben ser valorados, en función de unos criterios, establecidos como indicadores de un cambio satisfactorio. Dichos criterios deben ayudar a clarificar el progreso conseguido a corto y largo plazo.³³

Este tipo de condiciones habla de la importancia de la organización y gestión escolar. En sí la idea es propiciar una cultura participativa. Crear las condiciones para que se puedan darse en las escuelas procesos de aprendizaje y formación diseñadas por los propios profesores, de ambientes de aprendizaje que permitan a los profesores aprender y a las escuelas mejorar.³⁴

El objetivo de la formación centrada en la escuela es considerar las necesidades de la escuela, teniendo en cuenta que la meta de todo centro educativo son los procesos de enseñanza- aprendizaje, los cuales se asientan en dos pilares fundamentales, la organización de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes.

Este tipo de formación considera que la participación de los profesores en el diagnóstico, toma de decisiones, planificación ejecución y evaluación de las actividades del desarrollo escolar, los somete a un proceso formativo. Ya sea que cuenten con especialista o con sugerencias externas pero siempre y cuando se estén trabajando las necesidades o deficiencias de los maestros que desean compensar.

Es así que la propuesta de formación necesita una cultura colaborativa entre los maestros, un trabajo colegiado visto este como un espacio de reflexión, ya que se tiene como principio que los maestros deben ser responsables de su proceso de formación.

³³ Runkel, P. J. y Schmuck, R.A. The place of organizational development in schools, en Bolívar Antonio. *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis, 1999, p. 95-96.

³⁴ Ferreres S. Vicente. "Currículo y enseñanza" en Ferreres, S. Vicente y Francisco Imbernón (editores). *Formación y actualización para la función pedagógica*. España, Síntesis, 1999, p. 45.

3.3.1. Trabajo colegiado y colaborativo un espacio de reflexión.

Las escuelas cuentan con un tipo de cultura escolar que las caracteriza y que es un factor determinante que les proporciona o resta apoyo al aprendizaje de los docentes. La mayoría de las escuelas cuentan con una cultura basada en una estructura celular del trabajo docente, que se define por el aislamiento y el individualismo. Las propuestas de formación docente se han caracterizado por darle al maestro métodos y contenidos que resultan útiles para ese tipo de práctica aislada, pero que ignoran el papel de las escuelas como organizaciones. Se necesita considerar a la escuela como una totalidad, donde se establezcan relaciones comunitarias para la resolución de problemas, contribuyendo con ello a la formación del maestro.

La formación centrada en la escuela pretende cambiar los modos habituales de trabajo de los maestros, que es lo que se conoce como *cultura escolar*, a partir de una formación que capacite a los maestros para resolver sus problemas en un trabajo conjunto. La cultura escolar es un conjunto de significados y pautas de comportamiento que definen el trabajo de los maestros en una determinada escuela, en este sentido se puede decir que las escuelas cuentan una personalidad propia.

La escuela es un compuesto formado por un conjunto de personas y que viven y conviven en y de la escuela; como una compleja red de ideas y expectativas sobre lo que hay que hacer en ella; como una estructura con diferentes posiciones personales e intereses particulares; como un conjunto de diversos papeles desempeñados por diversos profesionales.³⁵

Se busca que el maestro aprenda de manera conjunta con sus colegas, visualizando la formación como proceso de desarrollo individual y colectivo, mediante la reflexión colegiada sobre su práctica con el fin de buscar una solución a

³⁵ Ferreres Vicent. "Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional", en Ferreres, S. Vicente y Francisco Imbernón (editores). *Formación... op.cit.*, p. 73.

sus problemas reales. Ello implica reducir el aislamiento y facilitar las relaciones entre los profesores por medio del compartimiento de ideas.

Consideramos de suma importancia conocer las diversas culturas escolares que suelen presentarse en los centros educativos, para poder entender el clima organizativo de cada una de ellas.

Para fundamentar que la colaboración es la cultura que propicia espacios de reflexión para reconstruir las teorías implícitas inmersas en la práctica docente, para elaborar un plan de acción, contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes y a la mejora de escuela. Hargreaves³⁶ identifica cuatro culturas escolares: 1) individualismo, 2) colaboración, 3) colegialidad artificial y 4) Balcanización.

1) Cultura del Individualismo. La práctica docente comúnmente se ha distinguido como un trabajo aislado, los profesores enseñan en un aula tras la puerta cerrada.

El aula cerrada es una característica de la enseñanza convencional. Es el escenario físico en el que se imparte la mayor parte de la enseñanza escolar y consiste típicamente en unidades independientes, de forma rectangular, separadas unas de otras por paredes y corredores, y conteniendo un maestro y un cierto número de alumnos.³⁷

El aislamiento que se genera en la práctica se adopta porque: *Permite un cierto grado de intimidad*, es el espacio que los protege de críticas sobre la propia actuación, pero de igual forma impide sugerencias o comentarios positivos sobre su labor. La falta de confianza en sí mismo y la postura defensiva, el miedo a la observación y a la evaluación, es lo que impulsa al maestro a mantenerse en la seguridad imaginaria de su aula. El aula cerrada le presta autonomía al profesor dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, pero al mismo tiempo es

³⁶ Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura...*, op.cit.

³⁷ Descombe Martín. "El aula cerrada", en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. *La escuela lugar de trabajo docente*. México. DIE-IPN, 1986, p. 103.

concebida como una unidad totalmente separada del medio ambiente y libre de presiones externas.

Cabe señalar que las historias de vida, la formación y los contextos de organización de las escuelas les han enseñando a muchos docentes que la actuación individual es una opción segura frente a la crítica, que la única intimidad y área apta para el juicio discrecional es la clase.³⁸

El aislamiento es una estrategia adaptativa que les deja a los profesores tiempo y energía para trabajar con los temas relacionados a sus clases, para satisfacer las exigencias de aprendizaje de sus alumnos.

Característica de esta cultura son las propias condiciones físicas de la escuela. Los profesores trabajan en una estructura celular de aulas separadas donde se aíslan de sus colegas y se limitan a cumplir con su jornada escolar.

La estructura de las escuelas es como un cartón de huevos: aulas segregadas que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas.³⁹

El individualismo se ha relacionado con una práctica rutinaria, deficiente, conformista donde no se busca el diálogo, no se comparten experiencias con los compañeros, el trabajo del maestro se encapsula en su aula, no hay oportunidad de crecer. Los profesores trabajan en aulas aisladas unas de otras. Los contactos, reuniones, sesiones de trabajo son, con frecuencia, más un intercambio oficial, que una discusión profesional.⁴⁰

2) Cultura de Colaboración. Es una estrategia que permite que los maestros se comprometan con la mejora de la escuela, mediante la participación y la colaboración de todos los involucrados en el centro escolar. Estamos hablando de

³⁸ Day, Christopher. *Formar docentes*, Madrid, Narcea, 2005, p. 106.

³⁹ Hargreaves Andy. *Profesorado, cultura...*, *op.cit.*, p. 192.

⁴⁰ Ferreres, S. Vicente y Francisco Imbernón (editores). *Formación...op.cit.*, p. 69.

una oportunidad de trabajo común, donde desde la misma escuela los maestros identifiquen las áreas que requieren atención, en un ambiente colaborativo, de confianza, de interacción, donde los integrantes aporten ideas para elaborar un plan de acción.

En las culturas de colaboración Hargreaves⁴¹ señala que, las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser:

- *Espontáneas*, es decir las relaciones de colaboración se deben principalmente a la disposición de los profesores, no se niega el apoyo administrativo, pero es la comunidad docente la que permite que evolucionen y se mantengan las relaciones de trabajo colaborativo.
- *Voluntaria* ya que no existe una imposición administrativa, simplemente las relaciones de colaboración surgen de la convicción de los maestros en cuanto a su contribución al perfeccionamiento.
- *Orientada al desarrollo*, los profesores en trabajo conjunto establecen sus fines y medios para lograr el perfeccionamiento de la práctica docente y la mejora de la escuela.
- *Omnipresente, en el tiempo y en el espacio*; en las culturas de colaboración, gran parte de las formulas que utilizan los profesores para actuar juntos suelen consistir en encuentros informales, breves y frecuentes, que pasan casi desapercibidos o bien pueden adoptar una forma consistente en temas como intercambios de palabras y miradas, alabanzas y agradecimientos, ofertas de intercambio de clases en momentos difíciles, sugerencias de ideas nuevas, diálogos informales sobre nuevas unidades de trabajo, puesta en común de problemas o reuniones de los docentes con los padres. En este sentido, las culturas de colaboración no están clara ni estrictamente reguladas. Son constitutivas del modo de operar la vida de trabajo de los profesores en la escuela.

⁴¹ Hargreaves Andy. *Profesorado, cultura...*, op.cit., p. 218.

- *Imprevisible*: Los resultados de la acción emprendida de forma colaborativa son por lo general ciertos y no pueden preverse con facilidad.⁴²

Para que funcione realmente la formación centrada en la escuela hay que establecer eficazmente relaciones de trabajo colaborativo. Por tanto es importante definir el trabajo colaborativo, cuáles son sus características, ya que el simple trabajo en equipo no supone la simple colaboración. De ahí que muchas veces los fracasos de esta formación se caractericen por la colegialidad impuesta o la balcanización.

3) *Colegialidad artificial*, en este caso nos referimos a una simulación en las relaciones de colaboración pues estas son impuestas, los maestros viven la colaboración como una obligación. Aquí el liderazgo de director tienen mucho que ver, pues sí él se limita a imponer formas de trabajo en vez de proponer junto con los maestros, difícilmente se identificarán con el trabajo colegiado. Las características de la colegialidad impuesta son:

- *Reglamentada por la Administración*. La iniciativa de los profesores no existe, es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos.
- *Obligatoria y orientada a la implementación*. El mensaje que envía esta cultura, es el siguiente: trabaja siempre en equipo aunque no cubra tus necesidades, es una orden administrativa y hay que cumplirla.
- *Fija en el tiempo y en el espacio*. Existen determinados lugares y tiempos de igual manera impuestos para trabajar de manera colaborativa.
- *Previsible*. Reglamentar horarios y espacios se hace con el fin de hacer previsible los resultados. En este sentido, la colegialidad artificial constituye una simulación administrativa segura de la colaboración, se implementan ideas del director o externos que han ideado, limitado e impuesto.⁴³

⁴² *Ibidem*, p. 219

⁴³ *Ibidem*, p. 222.

4) Balcanización. Aquí estamos hablando de una colaboración que separa, los profesores no tienen como fin la mejora de la escuela, sino que ellos se sienten identificados con un grupo parcial de maestros y no de manera total con el centro educativo. Se da un trabajo competitivo, es decir, los objetivos que se persiguen están relacionados con los involucrados, pero de forma excluyente, ya que el grupo puede alcanzar el objetivo siempre y cuando le resulte beneficioso.

Reiteramos nuevamente que la cultura que apoyamos es la de colaboración, pues es la que permite reflexionar sobre los problemas reales que afectan la práctica diaria desarrollada por los profesores en el aula. A continuación presentaremos como influye el liderazgo del director en los procesos formativos tanto del docente como en la escuela.

3.3.2. El liderazgo del director en relación a la formación.

El apoyo que él ofrezca a los procesos formativos que promuevan cambios es de gran influencia para que dichos procesos sean exitosos, siempre y cuando sea una persona que tenga la capacidad para delegar el poder, que tenga una perspectiva colaborativa en el proceso de innovación de la escuela, con una actitud abierta hacia las aportaciones de los otros y su estímulo a la participación en el proceso de toma de decisiones, etc.⁴⁴

Los directores tienen que ser gestores, diseñando e implementando planes, centrándose en la realización de la tarea, ocupándose de la estructura y de los sistemas, del futuro inmediato y de la situación, y líderes, que articulen una visión, promuevan un sentimiento compartido de dominio de su obra y se dediquen a una planificación evolutiva, ocupándose de la cultura, el largo plazo y el cambio.⁴⁵

⁴⁴ Granado, Alonso, Cristina. *La formación en...*, *op.cit.*, p. 203

⁴⁵ Day, Christopher. *Formar ...*, *op.cit.*, p. 111.

Los directores que se manifiestan de forma habitual activos en relación a la mejora escolar, facilitarán el proceso de innovación en la medida en que harán de éste una prioridad en la escuela. Pero es bien cierto que el liderazgo del director puede permitir la innovación y mejora o simplemente el estancamiento de la escuela de acuerdo a su grado de compromiso ético con la institución. Entre las formas de ejercer el liderazgo Granado Alonso⁴⁶ distingue tres tipos, los cuales se diferencian por el modo en que se adoptan las decisiones en la escuela: 1) *Liderazgo autocrático*, 2) *Laissez faire* y 3) *Liderazgo Democrático*

1) *Liderazgo autocrático*, aquí el director se distingue por la posición vertical que le asigna el organigrama de la escuela, la cual le atribuye superioridad y poder frente al resto de la comunidad. Es el único que puede tomar decisiones y cuando a los maestros se les imponen esas decisiones se pueden mostrar con una actitud pasiva y sumisa, que los lleva a la aceptación acrítica de las decisiones tomadas desde arriba. En ocasiones este tipo de liderazgo puede provocar el enfrentamiento y la resistencia. Esto último se da porque:

Los maestros tienen una concepción bastante bien desarrollada sobre exactamente cómo y hacia qué fines debe ser utilizada la autoridad del director y surgen conflictos cuando ésta es utilizada sin considerar las expectativas del maestro.⁴⁷

2) *Liderazgo Laissez faire*, no hay por parte del director interés por la mejora de la escuela, no busca ni toma decisiones que generen cambios, se muestra indiferente, apático, no tiene un compromiso ético con su trabajo. La institución no cuenta con un trabajo común para la mejora de la escuela, al contrario ésta se distingue por el trabajo aislado, por el individualismo de sus integrantes. Este liderazgo se traduce en la falta de un impulso colaborativo que lleve a conjuntar voluntades para desarrollar esfuerzos en la búsqueda de cambios para la

⁴⁶ Granado, Alonso, Cristina. *La formación en...*, op.cit., p. 201.

⁴⁷ Howard Becker. "El maestro y el director" en Rockwell, Elsie. *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. México, El caballito, SEP, 1985, p. 83.

comunidad educativa.⁴⁸ No se promueve la reflexión y el análisis de los problemas que afectan a la escuela.

3) *Liderazgo Democrático*. Este tipo de liderazgo propicia una cultura de trabajo colaborativa; la toma de decisiones se rige por el compromiso y responsabilidad tanto de los maestros como del director. El diálogo, la negociación y el consenso son la base para lograr la asunción conjunta del protagonismo y la responsabilidad del proceso de mejora.⁴⁹ El director facilita tiempos y espacios para que los maestros analicen y reflexionen sobre los problemas que afectan a la escuela y la mejor forma de buscar una solución.

Este tipo de liderazgo es ideal en la Formación Centrada en la Escuela, ya que la influencia que ejerce el director en el logro del trabajo conjunto entre los profesores es un aspecto de considerable relevancia. Se necesita de un director que tenga una participación activa en el proyecto, que su apoyo y su entusiasmo pueda ser percibido por los profesores del centro escolar, para que estos tengan la disposición y el compromiso de trabajar con él. Porque estamos hablando de una comunidad comprometida aprender para la mejora de su escuela, considerada como el contenido de la formación, partiendo del análisis sistemático por parte del colectivo docente, de las necesidades existentes del mismo centro escolar.

Se trata de sustituir la visión limitada de lo qué significa ser un líder, visión que concibe al director, como la máxima autoridad, como aquella persona que tienen el poder, que dirige los procesos, que toma decisiones importantes, que mantiene el orden, etc. Si estamos proponiendo una cultura de aprendizaje basada en la colaboración de los maestros, el liderazgo del director es un elemento clave para que se logre. Se trata de reconceptuar el papel del profesor como la de un líder que tiene como misión crear organizaciones que aprenden:

⁴⁸ Granado, Alonso, Cristina. *La formación en...*, op.cit, p. 202-203.

⁴⁹ *Idem*.

El nuevo concepto de dirección de las organizaciones que aprenden se centra en tareas más sutiles e importantes. En una organización que aprende, los directores son diseñadores, administradores y maestros. Son responsables de la creación de organizaciones en las que sus miembros amplíen continuamente sus capacidades para comprender la complejidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartido, es decir, son responsables del aprendizaje.⁵⁰

Es un nuevo liderazgo del director que busca fomentar el desarrollo organizativo de la escuela así como el propio desarrollo profesional de los docentes al propiciar la participación reflexiva y comprometida con el cambio.

En este último capítulo insistimos en la necesidad de involucrar los procesos reflexivos en la formación, haciendo referencia al modelo de formación centrado en la escuela, el cual tiene como premisa básica que la comunidad docente participen en la identificación de las necesidades de su centro escolar. Apoyándose en el análisis y la reflexión sobre su quehacer docente para superar aquellas deficiencias de su práctica.

⁵⁰ Senge, P., *La quinta disciplina en la práctica*, Barcelona, Granica, 1995, en Fullan Michael. *Las fuerzas del cambio, explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, AKAL, 2002, p. 86.

Consideraciones Finales

La presente investigación muestra cómo los procesos reflexivos son una pieza fundamental en la formación del docente, es una invitación a los profesores para que inicien un proceso continuo de reflexión sobre su labor para que superen una práctica rutinaria que no le da calidad a su labor. Al participar años atrás en un diplomado sobre gestión escolar creó en mí cierta inquietud al ver como los maestros tiene la necesidad de elaborar sus propias propuestas o alternativas para la mejora de su práctica docente, esto lo pude presenciar cuando los profesores compartían sus experiencias, sus necesidades o inquietudes, hacían de manera colaborativa un análisis y buscaban soluciones a sus problemas.

Lo anterior fue lo que me dio la pauta para encauzar mi tema de investigación “La reflexión en la formación docente” y aunque el tema surgió de mi interés, este trabajo en un inicio lo veía como un requisito más para concluir satisfactoriamente mis estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, pero al ir avanzado e involucrándome cada vez más en el tema, la experiencia se fue haciendo muy formativa, debido a que me permitió entender en qué consiste el trabajo y las exigencias de los procesos formativos de los docentes.

Hablar del trabajo de los maestros es referirnos a una labor compleja que no solamente se reduce a la tarea de enseñar, sino que el profesor cumple con un gran número de actividades dentro y fuera del aula. Además se ve condicionado por múltiples factores de diversa índole como pueden ser: las condiciones materiales, el tiempo, sus intereses personales, expectativas, etc. El trabajo docente se encuentra inmerso en una institución educativa que se rige por un modelo burocrático. La escuela le proporcionará al maestro las condiciones

materiales, le propondrá o le impondrá una cultura escolar que le delimitará su práctica docente.

Los maestros que día a día buscan propiciar aprendizajes en sus alumnos así como atender la múltiples actividades que realizan, deben contar con una formación continua que los fortalezcas, los motive, los renueve de manera sostenida. La formación frecuentemente ha sido encasillada en procesos lineales en donde sólo se le proporciona al maestro ciertos conocimientos, estrategias o habilidades orientados a la enseñanza en general, sin considerar los aspectos y características de su práctica real. Esto es debido a que estas propuestas son hechas generalmente por agentes externos que no saben cómo es la vida real del aula o las elaboran al margen de ella.

Estas propuestas no cubren las expectativas, ni responden a los intereses de los maestros o bien no se pueden adecuar al contexto laboral. Por eso muchas veces este tipo de ofertas no impactan en la mejora de la práctica docente.

Este tipo de formación se encuentra ubicada en la perspectiva de la racionalidad técnica, la cual concibe a las situaciones educativas como homogéneas estables y definidas, por tanto los problemas educativos son considerados previsibles; y a la práctica docente como una actividad que atiende estos problemas a través de la aplicación rigurosa de procedimientos y técnicas científicas. Esta perspectiva ha mostrado sus límites ya que la realidad educativa se compone de situaciones cambiantes.

Si nos ubicamos en la perspectiva de la racionalidad práctica, los contenidos para una formación de calidad y útil deben de partir de las necesidades reales de los docentes y de las condiciones que el contexto le proporciona. Considerando que toda situación de enseñanza es incierta, compleja y única que no existen situaciones ya establecidas o previsibles a las que se les pueda aplicar una solución predeterminada. Estas características del trabajo docente es lo que exige

una formación de los maestros que se sustente en el análisis y la reflexión sobre la realidad educativa, lo que les permitirá pensar para cada caso la alternativa de intervención más pertinente.

La racionalidad técnica y la racionalidad práctica son dos perspectivas opuestas que buscan explicar cómo es el trabajo docente y orientar los procesos de formación. Si buscamos un proceso de desarrollo profesional eficaz, se debe buscar una formación que tome en cuenta la realidad de la práctica docente, que oriente a los profesores para que una vez identificadas sus necesidades implementen un proyecto de perfeccionamiento que les permita satisfacer las exigencias que se le presenten en su trabajo.

La formación debe ser comprendida como un proceso continuo y dinámico que le ayude al docente a articular los conocimientos teóricos y los saberes prácticos. Una formación que privilegie la reflexión y el análisis del quehacer cotidiano por parte del maestro con el fin de comprender qué es lo que está haciendo, para qué, por qué, de manera que así pueda reelaborar su práctica y lograr el perfeccionamiento de la misma.

La reflexión vinculada a la formación supone desarrollar en el maestro la capacidad de fundamentar racionalmente su actuar. Los profesores frecuentemente se enfrentan con situaciones conflictivas para las que muchas veces no tiene una solución inmediata. De ahí la importancia de enseñarlo a analizar, a reflexionar sobre su propia práctica, para que de manera inteligente puedan tomar decisiones para su intervención.

La escuela es el lugar donde trabaja el maestro, el espacio donde nacen sus inquietudes por lo que no se debe aislar el proceso de formación del centro escolar. La escuela debe ser el espacio de formación principal. Esto implica que los docentes deben ser protagonistas de su conocimiento, que de manera

conjunta con sus colegas identifiquen las necesidades, busquen soluciones y las trabajen colaborativamente para lograr cambios.

Los docentes deben estar inmersos en un proceso constante de perfeccionamiento y de innovación en su práctica y todo cambio que ocurra en ellos debe reflejarse en la mejora del centro escolar.

Esta investigación refuerza la idea de que los profesores deben ser constructores de su propio conocimiento, que cuando se trabaja de manera conjunta se pueden lograr cambios que impactarán en el mismo centro escolar. Que es urgente dejar atrás aquella cultura docente que visualiza la práctica del maestro como un trabajo aislado que no permite el dialogo, que no lo ayuda a crecer.

Espero que con este trabajo pueda contribuir con el desarrollo profesional de los docentes, que se sientan motivados, que reconozcan que su trabajo es una labor muy bella que exige un alto grado de compromiso y que ellos construyen los pilares del aprendizaje de sus alumnos. Asimismo que tomen conciencia de que la reflexión es una capacidad de pensamiento que se debe de ir desarrollando para que pueda crecer progresivamente como un profesional comprometido con su trabajo.

Bibliografía

- Aguilar Citlali. “La definición cotidiana del trabajo de los maestros” en Rockwell, Elsie. *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. México, El caballito, SEP, 1985.
- Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeada (coordinadores). *Formación y tendencias educativas*. México, UAM. Azcapotzalco, 2002.
- Bolívar Antonio. *Cómo mejorar los centros educativos*. España, Síntesis, 1999.
- Brubacher, John W, Charles W. Case, Timothy G. Reagan. *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa. 2000.
- Contreras, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata, 1997.
- Day, Christopher. *Formar docentes*, Madrid, Narcea, 2005.
- De Vicente, Pedro (director). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 2002.
- Descombe, Martín. “El aula cerrada”, en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. *La escuela lugar de trabajo docente*. México. DIE-IPN, 1986.
- Feiman- Nemser, Sharon. *Learning to teach*. In. L. Shulman and G. Sykes (eds). *Hand- book of teaching and policy* New York: Longman. En Rodríguez, José. Ma. *Formación de Profesores y prácticas de enseñanza*. Huelva, Universidad de Huelva, 1995.
- Ferreres S. Vicente y Francisco Imbernón (editores). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, 1999.
- Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós, 1990.
- García, Llamas, José Luis. *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona, Praxis, 1999.
- Granado Alonso, Cristina. *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid, EOS, 1997.
- Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.

- Howard, Becker. “El maestro y el director” en Rockwell, Elsie. *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. México, El caballito, SEP, 1985.
- Imbernón, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Grao, 1998.
- Killon, J.P. y Todnem, G. R. A process for personal theory building. Educational Leadership, 1991. En Villar Angulo, Luis Miguel (coordinador). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, Mensajero, 1995.
- Latapí, Pablo. ¿Cómo aprenden los maestros? México, SEP, SEByN, Cuadernos de discusión, núm. 6, 2003.
- Lortie, Dan. “Las condiciones de trabajo en aula” en Rockwell, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, El Caballito, SEP, 1985.
- Mercado, Ruth. “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. *La escuela lugar de trabajo docente*. México. DIE-IPN, 1986.
- Pérez, G. Ángel “El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado” en Villa, Aureliano (coordinador). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid, Narcea, 1998.
- Rivas, José Ignacio. “El trabajo de los maestros” en *Profesorado y reforma ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga, Aljibe, 2000.
- Rockwell, Elsie. *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP, Caballito, 1985.
- Rodrigo, Ma. José, Armando Rodríguez, Javier Marrero. *Teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor, 1993.
- Rodríguez López, José Ma. *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva, Universidad de Huelva, 1995.
- Runkel, P. J. y Schmuck, R.A. The place of organizational development in schools, en Bolívar Antonio. *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis, 1999.
- Shein E. *Professional Educación*. MacGraw-Hill, Nueva York. 1973. En Pérez, G. Ángel “El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado” en Villa, Aureliano (coordinador). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid, Narcea, 1998.

- Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós, 1992.
- Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Senge, P., *La quinta disciplina en la práctica*, Barcelona, Granica, 1995, en Fullan Michael. *Las fuerzas del cambio, explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, AKAL, 2002.
- Torres del Castillo, Rosa. "Nuevo papel ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? en revista *perfiles educativos*, no. 82, México, 1998.
- Veenman, Simón. "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial" en Villa Aureliano (Coordinador). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1998.
- Villar Angulo, Luis Miguel. "Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase" en *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid, Narcea, 1998.
- Villar Angulo, Luis Miguel (coordinador). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, Mensajero, 1995.