

Pedagogía

ESTILOS EDUCATIVOS ASOCIADOS A LA FORMACION DOCENTE

JUANA MARIA RODRIGUEZ GOMEZ

RESUMEN

Planteamos la formación inicial del profesorado atendiendo a dos enfoques, normativo y descriptivo, que lideran un estilo profesional determinado. Optamos por el segundo, enmarcado en la perspectiva ecológica de la enseñanza. Esta aboga por un docente comprometido con su práctica, que analiza críticamente, con el resto de sus compañeros, las necesidades de aula y de centro.

En este sentido, desarrollamos la visión reflexiva y colaborativa, asociada a los procesos educativos, como dos objetivos fundamentales de la formación inicial docente.

ABSTRACT

The initial teacher formation is presented from two different angles, normative and descriptive, which lead a specific professional style. We opt for the second one, frame in the ecological perspective of teaching. This defends a teacher compromised to his practice, which analyses critically and with the rest of his fellows, the necessities of the classroom and the centre.

In this aspect, we develop the reflexive and colaborative vision associated to the educational process, as two fundamental objectives of the initial teacher formation.

1. INTRODUCCION

Inmersos en la Reforma educativa contamos con numerosas investigaciones que permiten acercarnos a la realidad del profesorado, estableciendo un debate crítico sobre la profesionalidad de su trabajo. Esto hace que abordar su situación y la problemática que rodea su actividad educativa sea un hecho complejo.

Describir los rasgos y características del docente, su personalidad, comportamientos y conductas en busca del perfil "ideal" o "eficaz", ha constituido un tema clásico para las investigaciones pedagógicas. Definir al "buen profesor" ha sido una tarea realmente compleja, al no existir un modelo teórico o práctico comúnmente aceptado. En este artículo, presentamos una serie de reflexiones en torno al docente actual: la formación inicial, las teorías sobre desarrollo profesional y los procesos reflexivos o colaborativos.

Atendiendo a estas peculiaridades, abogamos por un profesional crítico y transformador de su práctica, inserto en un modelo descriptivo que defiende una perspectiva ecológica de la enseñanza, donde la reflexión y la colaboración serán sus pilares básicos.

2. APUNTES SOBRE FORMACION DEL PROFESORADO

La situación educativa actual condicionada por la presente Reforma del sistema educativo, revaloriza la formación del profesorado. El Libro Blanco (1989) señala que los docentes han de ser capaces de analizar, criticar y reflexionar, de una forma sistemática, sobre su práctica docente para transformarla, lo que incide en la calidad de la enseñanza y la innovación.

Los objetivos planteados para la formación del profesorado pretenden vincular la formación inicial y permanente, desde una propuesta que recoge elementos culturales y profesionales. Así, García (1983) organiza los objetivos de formación del profesorado en el ámbito de las capacidades, de las actitudes y de los conocimientos. De esta forma, esboza los siguientes puntos: capacidad de reflexión sobre la práctica educativa; capacidad para adaptar su labor docente a los avances científicos, técnicos y pedagógicos; capacidad para realizar un ejercicio riguroso, reflexivo y coherente; actitud comprensiva hacia el grupo clase; conocimiento disciplinar e interdisciplinar del currículum; diagnóstico de la situación de aprendizaje del grupo y del alumno; dominio de estrategias metodológicas.

Con todo ello, se orienta la formación del profesorado hacia la cualificación y la competencia profesional, explicitada en el conjunto de conocimientos, actividades y capacidades, necesarias para la intervención autónoma en el aula. Una formación inicial que vincula teoría y práctica, que proporciona a los alumnos un bagaje sólido en el ámbito cultural y psico-pedagógico y que capacita al futuro docente para abordar una tarea educativa compleja y cambiante. Imbernón (1994) propone los siguientes objetivos asociados a la formación inicial:

- Proporcionar los conocimientos teóricos suficientes, demostrando que la teoría puede sufrir modificaciones.

- Incluir conocimientos, estrategias metodológicas, recursos, materiales que resulten apropiados tanto personal como profesionalmente.
- Evidenciar la diversidad de opiniones, actitudes, valores y posturas que existen en la sociedad y en la comunidad profesional, favoreciendo el respeto hacia todas ellas.
- Considerar la práctica no como una asignatura más. Las prácticas han de permitir una visión integral de la teoría y la práctica.
- Facilitar la discusión de temas, ya sea confrontando nociones, actitudes, realidades educativas o analizando situaciones pedagógicas, que le lleven a plantear, clarificar y reconducir conceptos, incidir en la formación o modificación de actitudes o estimular la capacidad de análisis y crítica.
- Analizar las características de los alumnos y su proceso de aprendizaje.
- Analizar las situaciones que les permitan percibir la complejidad del hecho educativo, que les conduzca a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes y valores.
- Estimular la participación en la elaboración de trabajos y propuestas de apoyo a los centros educativos.
- Favorecer la reflexión sobre cómo la cultura influye en las creencias y en las prácticas.

3. TEORIAS O ENFOQUES EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

Atendiendo a los objetivos y características explicitados anteriormente, analizamos la formación inicial del profesorado desde dos propuestas educativas, representadas por el enfoque normativo y el descriptivo. Ambas propuestas lideran un estilo profesional y una forma de entender los presupuestos educativos, con repercusiones en la práctica docente.

3.1. Enfoque normativo.

El enfoque normativo ha orientado, mayoritariamente, la formación inicial del profesorado. Se refiere a los programas de formación del profesorado que defienden una concepción del docente como formador “eficaz” o “bueno” y engloba al conjunto de cualidades atribuidas al “buen profesor”, lo que permite explicitar lo que “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar” para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto (Steve, 1995).

En este enfoque, la conducta es un reflejo de su personalidad, entendida ésta última como un conjunto de rasgos estables. De tal forma que, estudiando las características asociadas a la personalidad de un docente con éxito en el aula y categorizándolas, podemos obtener el perfil de un “buen profesor”.

Las consecuencias, asociadas a esta visión, han generado malestar entre los docentes, reflejado en sus numerosas y cada vez más frecuentes crisis de ansiedad, al sentirse responsables únicos de los resultados de la práctica educativa. Estos tienden a autoculpabilizarse ante los primeros desajustes y conflictos con la realidad cotidiana

del aula. Por tanto, constituye un período de crisis que condiciona su identidad profesional. "...siguiendo el modelo normativo asumido en su período de formación inicial, se pondrán a sí mismos en cuestión, considerando que no sirven para la enseñanza porque les falta alguna de las cualidades atribuidas al profesor ideal"¹.

En los ámbitos de la investigación científica especializada, este enfoque presenta críticas como las siguientes: carece de una estructura teórica suficiente para producir resultados significativos y promueve una simplificación generalizada de la realidad, propiciando estereotipos y frases como "los buenos docentes son alegres, simpáticos, virtuosos", que no aportan datos significativos al proceso de transformación y cambio educativo.

3.2. El enfoque descriptivo.

Las críticas realizadas al enfoque anterior derivaron en una nueva propuesta formativa que aboga por la descripción y el análisis cualitativo. Esta propuesta, representada por el modelo descriptivo, asume el carácter multidimensional de la eficacia docente. Desde esta perspectiva, se considera "la personalidad del buen profesor como un todo". Es decir, se revaloriza la dimensión relacional del proceso educativo en el que se analizan y discuten los procesos interactivos entre profesorado y alumnado, en un contexto general influido por situaciones o experiencias, cuyo estudio puede abordarse bajo una perspectiva holística.

Desde esta perspectiva, el éxito de la docencia depende de la actuación del profesor, que responde al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción de aula y de centro. De esta forma, no se cuestiona a sí mismo, ni siente que su actuación depende de unos rasgos u otros de personalidad. Al contrario, rompe la relación, tradicionalmente establecida, entre actuación docente y cualidades para la enseñanza. "...los últimos treinta años de investigaciones sobre el profesor nos llevan a la conclusión de que no existe un "buen profesor", definido por unas características de personalidad, ni un modelo de actuación único en el cual se explicita lo que el profesor debe hacer. Al contrario, se constata la existencia de buenos profesores con rasgos de personalidad diversos y estilos diferentes, igualmente eficaces para afrontar una misma situación educativa"².

Se centra en la descripción de la actuación del docente, para que éste sea capaz de identificar su propio estilo, reconocer su modo de comportamiento y las reacciones que produce. Para ello, es importante organizar prácticas simuladas o de intervención en el aula durante la formación inicial; antes de afrontar individualmente la responsabilidad de un grupo de alumnos, el futuro docente tiene que responder a problemas prácticos, seguro de sí mismo, disponiendo de una amplia gama de recursos para organizar su trabajo en el aula. En este sentido, resultan muy útiles los esquemas de trabajo asociados a la investigación-acción.

La investigación-acción se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y re-planificación. Su importancia no la encontramos en los resultados ni en la relevancia académica sino en la superación del binomio teoría-práctica, que posibilita la mejora educativa y el perfeccionamiento del profesorado (Escudero y González, 1984). Es un modelo asociado al desarrollo profesional, centrado en la búsqueda de factores y causas que inciden en la calidad educativa.

De esta forma, se facilita la innovación pedagógica, el cambio de actitudes y la implicación de la comunidad en la resolución de los problemas. Asimismo, constituye un proceso sistemático de aprendizaje e indagación crítica y creativa, donde el docente toma conciencia de sus habilidades, actitudes y normas, sacando a la luz la reflexión, las creencias y los valores que actúan como motor de su acción. Por tanto, defiende una perspectiva ecológica de la enseñanza, al estudiar los problemas en sus contextos para conocer qué ocurre en las aulas, las competencias desarrolladas por el profesorado, los recursos disponibles, etc.

Es una metodología participativa, donde los profesores trabajan conjuntamente en el estudio de su práctica, llegando a desarrollar sus propias teorías educacionales. Supera la pasividad de una ciencia interpretativa, para asumir una tesis crítica que se encamina no sólo a entender la realidad educativa sino a transformarla. Los docentes han de poder decidir libremente, sobre la base de un discurso práctico-colaborativo, qué líneas de acción van a adoptar para cambiar la realidad social (Kemmis, 1988).

Por consiguiente, para lograr un entendimiento entre la teoría y la práctica, entre lo que las instituciones de formación inicial del profesorado ofrecen y la práctica, es necesario elaborar programas orientados a la acción, que posibiliten la participación y la reflexión conjunta de los futuros docentes en el trabajo de aula y de centro.

4. REFLEXION Y COLABORACION EN EL PROCESO EDUCATIVO

Conscientes de la importancia de los procesos reflexivos y colaborativos para la formación inicial docente, desarrollamos en este punto qué entendemos por reflexión y desarrollo colaborativo y cuál es el pensamiento práctico de los profesores en el aula.

4.1. Procesos reflexivos

El concepto de docente como investigador de su práctica profesional surge de la obra de Stenhouse (1984), que defiende una cultura profesional autónoma, comprometida con la transformación personal y social, así como un actitud investigadora sobre la práctica; una dimensión "constructivista" del docente (Schon, 1992) mediatizada por las percepciones, juicios y creencias del mismo.

Esta concepción del docente como profesional reflexivo o práctico-reflexivo hunde sus raíces en Dewey (1933). "La acción reflexiva entraña una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce"³.

Si atendemos a la realidad de muchos centros educativos, podemos observar como la reflexión no constituye un objetivo prioritario. Parece obvio pensar que una postura contemplativa resulta compleja para el docente. Sin embargo, debemos apostar por un equilibrio entre reflexión y rutina (Dewey, 1933). Un proceso realizado antes y después de la acción e incluso durante la acción, cuando el profesorado entabla un diálogo crítico y creativo con aquellas situaciones en las que desarrolla su actividad.

Por tanto, entendemos la práctica como un proceso que permite la investigación, donde el docente se sumerge en el mundo del aula para comprenderlo de forma crítica y vital, analizando sus mensajes, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, contrastando interpretaciones y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. Una visión del docente, como crítico y reflexivo, que redefine la relación entre teoría y práctica (El docente ha de participar en la creación del conocimiento pedagógico y en la toma de decisiones de los procesos educativos). Esta concepción de la práctica como “espacio de aprendizaje profesional” se ha denominado de distintas formas. Por ejemplo, “práctica de diseño”, “práctica reflexiva” o “aprendizaje basado en la reflexión práctica”. Apoyarse en la práctica no significa, en ningún momento, reproducir acríticamente los esquemas y rutinas que rigen una actuación empírica. La práctica es un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación.

— *¿Qué pensamiento desarrollan los docentes en el aula?*

Necesitamos construir y fundamentar una epistemología de la práctica, implícita a los procesos intuitivos y artísticos, que analice el “pensamiento del docente”. El interés por este tema responde a la evolución experimentada por los estudios mediacionales o ecológicos. Estos estudios pretenden conocer cuáles son los procesos de razonamiento desarrollados por el docente durante su actividad profesional. Asimismo, asumen, por un lado, que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas, propias de su desarrollo profesional y, por otro, aceptan que los pensamientos del docente guían y orientan su conducta (Shavelson, y Stern, 1983). Tales presupuestos tratan de transformar su imagen. De una misión centrada, exclusivamente en el dominio de destrezas y la formulación de objetivos operativos y conductuales, se ha optado por un docente concebido como “un profesional cuya actividad incluye el establecimiento de objetivos, la búsqueda de información acerca de los alumnos, la formulación de hipótesis sobre la base de esta información...”⁴.

De esta forma, se supera la unidireccionalidad de la intervención pedagógica, analizando lo que realmente hacen los docentes cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo elaboran y modifican las rutinas, utilizan técnicas y materiales, cómo inventan procedimientos y recursos.

Entre las líneas de investigación que analizan el pensamiento del profesor, destacamos el estudio sobre “pensamiento práctico del docente”. Este no se refiere a los conocimientos teóricos o conceptuales sino al cuerpo de significados, consciente e inconsciente, que surgen de la experiencia. Es personal, poco articulado y organizado, con una lógica peculiar que responde más a una historia personal-profesional que al modelo de investigación científica (Connelly y Clandinin, 1988). Es un pensamiento dirigido a la acción, adquirido como consecuencia de la experiencia docente, amplio y flexible para afrontar la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valor de las situaciones escolares. Para comprender su génesis es necesario reconstruir la historia, la biografía personal y profesional del maestro, como elementos que determinan las circunstancias de aula y, en definitiva, la complejidad del arte de enseñar.

Este pensamiento práctico es idiosincrásico a la profesión docente, pero no es directamente enseñable, sino que lo construye el educador. Está influido por el contexto cultural y no se aprende de los libros sino mediante la propia experiencia. Con todo ello, no queremos decir que el modo de conocer de los profesores esté desprovis-

to de conceptos sino que se focaliza hacia lo experiencial, repleto de rituales, ciclos y rutinas (Connelly y Clandinin, 1988).

Este pensamiento práctico se genera en la acción y se expresa en la acción. Asimismo, responde a una estructura formada por tres elementos (Elbaz, 1983): regla práctica (declaración breve acerca de lo qué hacer o cómo abordar una situación problemática generada en la práctica); principio práctico (derivado de la experiencia personal y de la conjunción teoría-práctica) e imagen (cuadro mental formado por sus sentimientos, valores, necesidades y creencias acerca de cómo enseñar).

Desde un esquema conceptual más amplio, Pérez y Gimeno (1988) lo definen como un conjunto idiosincrásico, coherente, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes, con carácter cognitivo y afectivo. En su génesis, se encuentra la historia del docente que abarca desde los primeros momentos de asistencia a la escuela como alumno, donde se construyeron las primeras creencias acerca de la enseñanza, hasta las instituciones de Formación del Profesorado.

Cada docente debe tomar conciencia de su propio pensamiento práctico, haciéndolo explícito para poder modificarlo y desarrollarlo. En este artículo, abordamos tres formas de entender y expresar el pensamiento práctico del docente (Schon, 1992):

—*Conocimiento en la acción.*

Se refiere al tipo de conocimiento mostrado por el profesor en las acciones inteligentes, tanto observables (ejecuciones físicas) como privadas (análisis instantáneo de un balance). Orienta toda la actividad humana y se manifiesta en el saber hacer. Por tanto, aglutina al conjunto de acciones y juicios que el docente desarrolla de forma esquemática.

Mediante la reflexión, los profesores tratan de explicitar este conocimiento tácito para examinarlo, criticarlo y perfeccionarlo. De esta forma, añade Schon (1992), pueden comunicarlo a sus compañeros y futuros docentes para que conozcan los aspectos más sutiles y complejos de la educación.

—*Reflexión en la acción.*

Junto al conocimiento anterior alojado en la acción, se superpone un proceso de diálogo con la situación problemática, que implica pensar sobre lo que se hace al mismo tiempo que se actúa. Esta reflexión en la acción alejada del análisis racional y sistemático, se presenta valiosa por su inmediatez e improvisación. Está constituida por componentes racionales y emotivos que condicionan la actuación, necesarios para implicar al maestro en la situación problemática.

Por consiguiente, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación docente, al entenderse como el primer espacio de contrastación empírica entre los esquemas teóricos o las creencias implícitas y la realidad problemática. Asimismo, constituye el mejor instrumento de aprendizaje significativo para cualquier profesional. Este aprendizaje, por un lado, a construir teorías, esquemas, conceptos y, por otro, a elaborar un proceso dialéctico de aprendizaje en "conversación con la situación práctica". Schon (1992) describe una secuencia de momentos para la reflexión en la acción:

- Partir de una situación conflictiva a la que se reacciona de forma espontánea y rutinaria. Este tipo de respuesta deriva de un conocimiento de la acción tácito e irreflexivo.

- Algunas respuestas rutinarias pueden generar un resultado inesperado y sorprendente, agradable o desagradable para el docente.
- En un primer momento, la sorpresa conduce a una reflexión aunque no se explicita por medio de palabras. Esta reflexión tiene en cuenta tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción.
- La reflexión en la acción pone en cuestión la estructura del conocimiento de la acción. Al reflexionar críticamente se establece una nueva comprensión de los fenómenos y un análisis de las distintas formas posibles de abordar los problemas.
- La reflexión genera la experiencia “in situ”. Se prueban las mismas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos, delimitar los pasos seguidos para hacer que las cosas se desarrollen mejor.

Estos pasos se interrelacionan. La crítica y la reestructuración del conocimiento pueden fundirse en un sólo proceso. Para Schon (1992), esta reflexión en la acción tiene connotaciones prácticas muy importantes: “En la reflexión en la acción, el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento de la acción nos lleva a pensar más allá y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como en otra que juzgaremos similar”⁵.

El docente como práctico, experimenta continuas “sorpresas” que le replantean su acción. Esta reacción a lo inesperado, reestructura sus estrategias, sus teorías de los fenómenos y modos de configurar el problema, adoptando la figura del investigador crítico (Schon, 1992). Bajo esta perspectiva reflexiva y práctica, subyace una concepción “constructivista” de la realidad que considera al profesor como alguien que elabora y analiza las situaciones.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Denominada también “reflexión sobre la representación o reconstrucción a posteriori” de la propia acción. Al respecto, indican Pérez y Gimeno (1988): “...al reflexionar sobre la acción concreta, el docente descubre el pensamiento práctico que en él se expresa, el substrato ideológico profesional que determina la lógica y sentido de la actuación docente. Solamente así, observando y reflexionando sobre la práctica, pueden descubrirse las verdaderas raíces y características del conocimiento que realmente condiciona la acción”⁶.

La reflexión sobre la acción constituye un componente esencial en la formación permanente del profesorado. Pretende cuestionar, individual o colectivamente, las características de la situación-problema, los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico, la delimitación de metas, la elección de medios, los esquemas de pensamiento, las técnicas implícitas y las creencias o formas de representar la realidad. Por consiguiente, constituye un pensamiento que analiza tanto el conocimiento en la acción como la reflexión en la acción.

Estas tres formas de entender la realidad educativa conforman el pensamiento práctico del docente, que se enfrenta a la complejidad del centro. Ninguno de los componentes anteriores puede interpretarse por separado, sino que se complementan entre sí para garantizar un análisis racional de las situaciones, conflictivas o problemáticas,

asociadas a la educación (Schon, 1992). Por tanto, resaltamos la necesidad de incluir el análisis de estas tres formas de pensamiento práctico docente en los programas de formación inicial del profesorado.

Cuando la práctica se vuelve rutinaria y repetitiva y el conocimiento de la acción se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico, el docente puede automatizar su aparente competencia práctica, sin reflexionar en y sobre la acción. De esta forma, su pensamiento práctico queda fosilizado, aplicando los mismos esquemas a situaciones cada vez más divergentes. Progresivamente, se insensibiliza ante la singularidad de los fenómenos, cometiendo errores que en algunos casos no detecta y, por tanto, no puede modificar.

Sin embargo, cuando el docente se muestra reflexivo en y sobre la acción se convierte en investigador de su aula (Stenhouse, 1984), en un práctico reflexivo (Schon, 1992) que descubre y analiza su pensamiento práctico, entendiendo la enseñanza como arte (Eisner, 1985), como arte moral (Tom, 1984), como proceso de planificación y toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986) y como proceso interactivo (Holmes, 1987).

4.2. Procesos colaborativos

La LOGSE promueve un currículum abierto y flexible que proporciona a los centros educativos la autonomía necesaria para tomar sus propias decisiones, creando un "sentido de comunidad". Estos deben generar una cultura abierta a la colaboración.

La colaboración es un espacio participativo que une teoría y práctica. Su plasmación en los contextos educativos imprime un nuevo rumbo a las relaciones entre estudiantes y profesorado, construyendo un tipo de escuela centrada en la autorrevisión y la mejora constante. Una escuela colaborativa es una escuela comprometida con la interdependencia, la apertura, la comunicación, la colaboración, la autonomía; elementos vinculados a los procesos de mejora y de perfeccionamiento de los docentes.

Para ahondar en estas ideas, exponemos algunas características que diferencian a las escuelas centradas en el individualismo de aquellas basadas en la colaboración profesional (Guarro, 1995):

INDIVIDUALISMO	COLABORACION
-Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interrelaciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	-Sentido de comunidad, apoyo, relación mutua, autorrevisión. Aprendizaje profesional compartido.
-Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en las aulas. Espacios y tiempos reducidos.	-Enseñanza como tarea colectiva, centrada en la colaboración espontánea y la participación voluntaria.
-Preocupación centrada en el aula, falta de apoyo interpersonal y soledad profesional.	-Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y colaboración asumida personal y colectivamente
-Distribución funcional y jerárquica de las tareas. Organización celular de aulas y espacios.	-Estructuras y contextos que favorecen el trabajo conjunto. El centro como agente y unidad de cambio.

Junto a estas características que revalorizan la colaboración en los centros educativos, presentamos una serie de procesos que deben orientar las tareas y actividades de los docentes. Las aportaciones de Dalin y Rust (1983) y Hopkins (1988) exponen una serie de procesos, métodos y técnicas que promueven el desarrollo colaborativo en los centros. Estos procesos se subdividen en una serie de fases, susceptibles de variación dependiendo de unos u otros autores. En este trabajo, proponemos una serie de fases referidas a objetivos que han de iniciarse, mantenerse o irse logrando progresivamente a lo largo del tiempo. Ninguna de las fases o pasos es rigurosamente antecedente o consecuente con respecto a las demás, lo que implica que el proceso puede iniciarse en cualquier punto (Escudero, 1993):

PLANIFICACION	DESARROLLO	EVALUACION
Creación de tiempos y espacios para el debate. -Análisis y revisión del centro. -Identificación y priorización de necesidades. Categorización. -Búsqueda de soluciones (seguimiento individualizado, planes tutoriales, formación teórica).	-Elaboración de planes de acción educativos. -Desarrollo (objetivos, actividades, metodología) de los planes de acción. Puesta en práctica.	-Evaluación continua. -Sugerencias para la práctica.

Reiteramos el valor metodológico de esta propuesta en la formación inicial del profesorado y en el desarrollo de prácticas simuladas o de intervención en el aula. Para ello, sugerimos un “modelo experiencial” (Sharan y Sharan, 1987) que permite a los docentes la realización de aprendizajes cooperativos y colaborativos. El esquema, presentado a continuación, activa procesos de observación, descripción, análisis, elaboración teórica y formación de implicaciones y generalizaciones con la idea de aprender desde y para la realidad concreta (Gráfico nº 1).

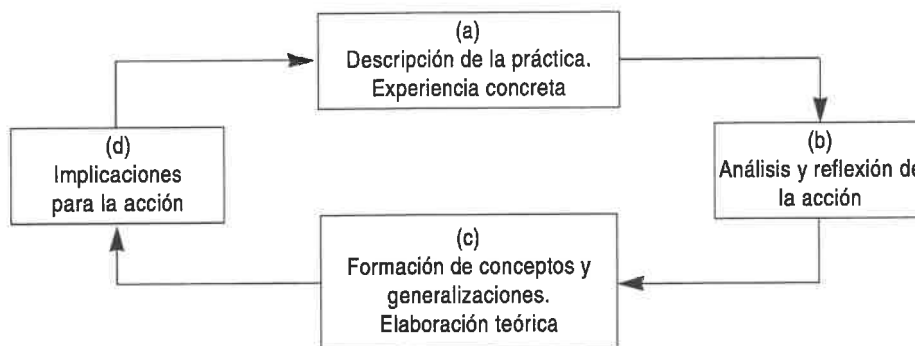


Gráfico nº 1. Esquema del modelo experiencial (Sharan y Sharan, 1987).

Esta propuesta puede ser utilizada tanto para generar una determinada metodología de trabajo con el alumnado en el aula, como para ofrecer un marco de acción entre el profesorado. Es por lo que entendemos que el modelo puede ser de gran utilidad en los contextos reflexivos y colaborativos, asociados a la formación inicial del docente.

a.- Describir experiencias concretas. Una de las primeras actividades ha de consistir en la descripción por cada uno de los docentes de la situación cotidiana de aula y de centro. Dos condiciones importantes en este primer proceso: (1) contar con tiempo suficiente de preparación, por parte de cada miembro del grupo y (2) disponer de un marco consensuado para presentar la propia descripción. Pueden utilizarse múltiples procedimientos para describir la propia práctica. Al respecto, sugerimos algunas cuestiones a las que habría que responder para informar al grupo. Este grupo de preguntas ayudan a lograr ciertos niveles de concreción por parte del profesorado, de modo que su comunicación sea lo más precisa y concreta posible. La descripción será más interesante si se adoptan los compromisos oportunos de comentar con detalle qué está pasando, cómo y cuándo, de qué forma, etc.:

- -¿Cuál está siendo la reacción e interacción de los alumnos con respecto a las estrategias de trabajo, a las actividades y a los materiales desarrollados en el aula?
- -¿Cuáles son las modificaciones que han ido introduciéndose sobre la marcha, como han surgido y en qué se han concretado?
- -¿Qué procesos y objetivos están lográndose sobre los previstos y cuáles no? ¿Qué procesos y objetivos están lográndose, aunque no estaban previstos?
- -¿Cómo estoy sintiéndome, como profesor, en relación con la dinámica de desarrollo de la enseñanza, desde un punto de vista cognitivo-capacitación-seguridad o más actitudinal?

b.- Análisis y reflexión de la acción. Las descripciones realizadas en la actividad anterior deben ser estructuradas y ordenadas. De este modo, el grupo de docentes tendrá dispuestos los datos para proceder al análisis y a la reflexión de los mismos, mediante la presentación de factores, causas y consecuencias que pueden incidir en el desarrollo cotidiano del aula y del centro. Como sugerencia, el análisis de los datos obtenidos en las descripciones trataría de responder a una serie de cuestiones:

- -¿Qué aspectos están yendo bien y por qué? ¿Cuáles son las dificultades y por qué?
- -¿Qué tipo de procesos, de metas, de objetivos estamos logrando, y cómo se corresponden o no con la concepción educativa que subyace a nuestro plan y a nuestra enseñanza? ¿Está siendo significativo el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué tipo de alumno estamos formando al enseñar como lo estamos haciendo, qué tipo de ciudadano y por qué?

Es en esta fase, donde la teoría se hace práctica cotidiana, donde podemos ir comprobando si los planes de trabajo elaborados están funcionando o no y por qué lo están haciendo en un sentido o en otro. Es importante, relacionar las teorías de la enseñanza con la práctica, para apreciar cómo lo que hacemos no es independiente de lo que pensamos que hay que hacer y cómo esto no puede ser considerado con independencia de lo que de hecho estamos llevando a cabo.

c.- Elaboración teórica sobre la propia práctica. Los procesos anteriores permiten ir construyendo un cierto grado de elaboración teórica, formulando algunas conclusiones provisionales. Este proceso de elaboración teórica posibilita que el grupo, por un lado, pueda consensuar desde la práctica un marco para hablar de lo que cada cual está haciendo y por otro lado, que explique, comprenda y razone el por qué suceden los acontecimientos de esta forma. La realización de dichas conclusiones tratará de responder a:

- ¿Cuáles son los factores positivos y negativos que están incidiendo en el desarrollo de la enseñanza?
- ¿Cuáles son las conclusiones generales que permiten dar cuenta de lo que está sucediendo y por qué?

En estas conclusiones el grupo puede extraer, analizar y comparar el funcionamiento que, ciertas características de los alumnos, ciertos modos de trabajar de los profesores, ciertos modos de interacción de los métodos y actividades, muestran en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

d.- Implicaciones para nuevas situaciones. Evaluación de procesos y resultados.

La reflexión en y sobre la práctica adquiere verdadero sentido en la medida en que queda comprometida con la dinámica pensamiento-acción. Por tanto, el proceso no puede agotarse en la descripción, análisis y formulación de proposiciones teóricas. Al contrario, trata de sugerir conjuntamente propuestas concretas para ir replanificando colaborativamente la enseñanza. Esto se traduce, por tanto, en la identificación de alternativas de mejora; sugerencias para el uso de materiales o actividades, implicación de los alumnos, ritmo de aprendizaje. Asimismo, de este proceso pueden surgir necesidades de apoyo mutuo, de formación psicopedagógica.

5. CONCLUSIONES

Los docentes constituyen un eje básico en los procesos educativos. Conscientes de este tema, la formación inicial ocupa un lugar preferente en las investigaciones sobre desarrollo profesional del profesorado.

En este trabajo, hemos presentado dos formas de entender la formación docente con el objeto de establecer un debate crítico y abierto. A modo de conclusión, exponemos algunas afirmaciones sugeridas en el texto:

- La sustitución de los enfoques normativos por los descriptivos en la formación inicial del profesorado.
- La sustitución pasiva de los conocimientos por el análisis crítico y reflexivo de los mismos, tomando como eje la colaboración entre todos los agentes educativos.
- La integración de períodos de prácticas durante la formación inicial, basados en los presupuestos de la investigación-acción y en el modelo experiencial; ambos centrados en el desarrollo personal y profesional del docente.

NOTAS

- (1) Steve, J. (1995). La formación del profesorado de secundaria. Ponencia presentada en las III Jornadas de Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, p. 11. Cuenca. 1995.
- (2) Ibídem., p. 13.
- (3) Dewey, J. (1933). *How we think*, p. 9. Chicago. Henry Regnery.
- (4) Shavelson, R. y Stern, P. (1983). "Investigación sobre pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En Gimeno, J. y Pérez, S. (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, p. 83. Madrid. Akal.
- (5) Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, p. 39. Barcelona. Paidós.
- (6) Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor. De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico", p. 55. En *Infancia y aprendizaje*, nº 42, pp. 37-63.

BIBLIOGRAFIA

- CONNELLY, F. y CLANDININ, J. (1988). "Narrative meaning: focus on teacher education". En *Elements*, nº 2, pp. 15-17.
- CLARK, C y PETERSON, P. (1986). "Teachers thought processes". En Wittrock, M. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York..McMillan.
- DALIN, P. y RUST, V. (1983). *Can schools learn?*. London. NFER.
- EISNER, E. (1985). *The art of educational evaluation*. London. Falmer Press.
- ELBAZ, D. (1983). "The teacher's practical knowledge". En *Curriculum Inquiry*, nº 11.
- ESCUADERO, J. (1993). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En Gairin, J. y Antunez, S. (de.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona, PPU.
- ESCUADERO, J. y GONZALEZ, M. (1984). *La renovación pedagógica. Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid. Escuela Española.
- GARCIA, J. (1983). "La formación del profesorado". En *Acción Educativa*, 23, Madrid.

- GUARRO, A. (1995). "La planificación dentro y fuera de los centros". En *Kikirikí*, nº 36, pp. 36-44.
- HOLMES GRUOP (1986). *Tomorrow's schools. Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Author.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona. Paidós.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- HOPKINS, D. (1988). *Doing school based review. Instruments and guidelines*. Lovaina. ACCO.
- SHARAN, Y. y SHARAN, S. (1987). Training teachers for cooperative learning. En *Educational Leadership*, V. 45, nº 3, pp. 20-25.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- TOM, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York. Longman.
- VONK, H. (1985). "The gap between theory and practice". En *European Journal of Teacher Education*, V. 8, nº 3, pp. 307-317.