
TRABAJO MONOGRÁFICO

Revista Investigación Educativa - N.º 19 - 1992 (P. 51-68)

EL PROFESOR REFLEXIVO: UN NUEVO MODELO DE PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA¹

por

Antonio Latorre Beltrán

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona

SUMARIO

El artículo conceptualiza al profesor como un «profesional reflexivo» y señala los principales rasgos que lo caracterizan. El modelo del profesor reflexivo emerge como alternativa frente a los modelos tradicionales y se corresponde con la filosofía del «nuevo» profesor que abandera el Ministerio de Educación para llevar a cabo la reforma educativa.

Se expone el marco conceptual de la reflexión y se señalan las diferentes perspectivas de los procesos reflexivos. Se tratan las principales líneas de investigación sobre el conocimiento profesional y se señalan algunas de las estrategias que fomentan la reflexión en los profesores.

ABSTRACT

The paper conceptualizes the teacher as reflective professional and points out the principal traits that characterize him/her. This concept is compatible with the philosophy of the «new» teacher which the Ministry of Education requires to carry out the Educational Reform.

It describes the framework of reflection and it states the different perspectives of reflection. It outlines current research on reflective processes, and mentions the key strategies which facilitate reflection in the teaching staff.

1 Agradezco a Ángel Forner su interés por revisar y aportar sugerencias a este trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo se habla de un «nuevo» profesor, cuya principal característica debe ser su *profesionalización*, entendida ésta como el ejercicio del profesional que posee una adecuada formación para ejercer su profesión. Un profesional que es capaz de analizar el contexto en que desarrolla su actividad y de dar satisfactoria respuesta a las nuevas necesidades que una sociedad cada vez más compleja y cambiante plantea. Un profesional, en fin, capaz de generar conocimiento válido sobre su práctica y de buscar estrategias y recursos para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo. La profesionalización, tal como se entiende aquí, se define no tanto por el conocimiento teórico que el profesional posee, como por su capacidad de actuar de forma inteligente en situaciones sociales complejas, singulares e impredecibles, como es el caso de la educación.

El perfil del «nuevo» profesional del que habla el Ministerio de Educación tiene que ver con la filosofía que inspira el modelo de profesional «reflexivo» propuesto por una corriente de pensamiento entre cuyos defensores se encuentran: Calderhead, 1989; Elliott, 1990; Stenhouse, 1984; Schön, 1983; Smyth, 1986; y Zeichner, 1983, entre otros, y que es el foco de este artículo.

El profesional reflexivo es, en esencia, una persona que reflexiona sobre su práctica, que utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, creativa y crítica, que tiene en cuenta el contexto y la singularidad de cada situación; que examina críticamente sus creencias y supuestos con el fin de identificar y probar nuevas alternativas de intervención. El hecho de considerar al profesor como un profesional «reflexivo» supone dar un paso importante en su profesionalización: así, de ver al profesor como un técnico, implementador de programas curriculares, cuya principal función era transmitir la cultura y valores sociales tradicionales a las nuevas generaciones de estudiantes, se pasa a conceptualizarlo como un profesional con adecuada preparación en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, que no sólo consume conocimiento producido por la investigación educativa, sino que también es capaz de generarlo, reflexionando e investigando su práctica con la finalidad de comprenderla y mejorarla.

El componente «reflexivo» de toda profesión supone ir más allá del dominio meramente cognitivo y tecnológico profesional, implica un compromiso profesional y la autocrítica de la práctica docente. En resumen, el profesional reflexivo se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace, por replantearse lo que hace, y acostumbra a revisar sus experiencias y actuaciones con el propósito de aprender de las mismas; es un profesional que, en definitiva, se distingue por ser reflexivo, crítico, indagador e investigador.

La naturaleza compleja de la actividad profesional del docente hace que cada día se vea más necesaria su *profesionalización*. El Ministerio de Educación y Ciencia (1989) señala que: «el modelo de formación que se propone parte de una *reflexión del profesorado* sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implí-

cita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias» (p. 106). Una formación profesional de esta naturaleza requiere, pues, que la práctica docente y la reflexión sobre la misma lleguen a ser su eje curricular. La «práctica» se constituye en el eje central de la reflexión epistemológica y en el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el conocimiento práctico de los profesores. La práctica, vista desde esta óptica, se convierte en espacio de diálogo profesional, desde donde se puede dar respuesta a los interrogantes y problemas que surgen en las situaciones conflictivas del aula y se cuestionan y profundizan los esquemas conceptuales de los profesores, sus teorías implícitas, los aspectos éticos y sociales de la enseñanza, etc. (Pérez Gómez, 1989).

La propuesta de formación reflexiva, que Zeichner (1983) denomina «indagadora» o en palabras de Feiman-Nemser (1990) orientación «crítico-social», es un modelo de formación que se plantea como objetivo «desarrollar hábitos de indagación, formar profesores autónomos, reflexivos, investigadores, adaptativos, investigadores en la acción, científicos, que planteen problemas, hipótesis, que se autoanalicen» (Tom, 1985, pp. 3-4), y que consideramos el más adecuado para formar a los profesores.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Los párrafos anteriores describen al profesional reflexivo; ahora vamos a considerar la naturaleza de la reflexión: sus significados, las diferentes perspectivas reflexivas y las actitudes vinculadas a la persona reflexiva.

El pensamiento reflexivo no es una idea nueva en la literatura educativa, sus orígenes se remontan a Dewey, quien ya en 1933 se refería al pensamiento reflexivo como «el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (Dewey, 1989, p. 25). Sugiere que un individuo moral trataría las acciones profesionales como experimentales y reflexionaría sobre las acciones y sus consecuencias.

El concepto del profesor reflexivo ha estado en la literatura por algún tiempo. A partir de los años setenta, un pequeño grupo de académicos y formadores se interesaron por la reflexión e indagación basada, en gran parte, en el concepto de enseñanza reflexiva de Dewey (por ej.: Feiman-Nemser, 1979; Korthagen, 1985; Tom, 1985; Van Manenn, 1977; Zeichner y Liston, 1987). Esta forma de pensamiento representa una alternativa a las concepciones positivistas del movimiento del profesor basado en competencias (CBTE) y del profesor como pensador: tomador de decisiones. Tales planteamientos no llegaron a constituir un paradigma de investigación particular. La alternativa del pensamiento reflexivo planteada por Dewey fue un vago ideal en oposición a una forma de pensamiento concreta, lineal y operacional de los defensores del movimiento CBTE, y a un modo de pensamiento racional e investigación basada en el paradigma proceso-producto. Tendrían que llegar nuevos

vientos, procedentes sobre todo de la antropología, para que la investigación cualitativa incorporara un modo de pensamiento de los profesores —el reflexivo— que entroncase con los ideales de Dewey (Richardson, 1990).

Uno de los autores cuyas teorías han contribuido especialmente a la difusión del profesional reflexivo ha sido sin duda Donald Schön. Sus libros *The Reflective Practitioner* (1983) y *La formación de profesionales reflexivos* (1992) han calado profundamente en el pensamiento académico y su teoría sobre la epistemología de la práctica —la reflexión-en-la-acción— se ha extendido en el campo de la formación del profesorado.

En la literatura especializada el concepto de reflexión aparece con gran variedad de expresiones, por ejemplo, Calderhead (1989) enumera algunas de ellas: «práctica reflexiva, formación del profesorado orientada a la indagación, reflexión-en-la-acción, el profesor como investigador, el profesor como sujeto que toma decisiones, el profesor como profesional, el profesor como sujeto que resuelve problemas» (p. 43). La reflexión admite diferentes significados (cfr.: Boud *et al.*, 1985; Goodman, 1984; Van Manen, 1977; Weis y Loudon, 1989; Wellington, 1991; Zeichner y Liston, 1987, entre otros). En general, por reflexión se entiende «una forma de pensamiento sobre los aspectos educativos que implica la habilidad de elegir de forma racional y asume la responsabilidad de tales elecciones» (Zeichner y Liston, 1987). Asimismo, la reflexión se considera como una práctica o acto de análisis de nuestras acciones, decisiones o productos al poner la atención sobre los resultados logrados; o como una actividad intelectual por la que las personas se ocupan de explorar sus experiencias con el fin de reconducirlas y obtener nueva comprensión de las mismas para replantear nuevas intervenciones.

Así pues, la reflexión desempeña un papel clave en la acción de los sujetos; a través de la reflexión las acciones dejan de ser rutinarias para convertirse en algo inteligente, responsable y comprometido. Se convierte en un proceso moral y racional por el que los profesionales actúan de forma deliberada y llevan a cabo acciones responsables y autónomas. La reflexión no es un proceso rutinario, ni puramente interno, psicológico individual, sino que se orienta a la acción y está históricamente contextualizado (Kemmis, 1985). La reflexión implica la inmersión en el propio «sistema de apreciación» (Schön, 1983), en los valores, teorías, actitudes, intereses sociales, etc. La reflexión nos conduce a un «metapensamiento» sobre nuestros pensamientos y acciones en una situación particular. Son los procesos reflexivos los que permiten analizar la práctica de la enseñanza en cuanto que ésta conecta los procesos de pensamiento con las acciones.

Para exponer los procesos reflexivos seguimos a Grimmett y otros (1990) que distinguen tres perspectivas reflexivas (conjunto de estudios que tienen compromisos epistemológicos similares al considerar los papeles y propósitos asignados al conocimiento base en el proceso reflexivo):

a) La reflexión como *mediación instrumental de la acción*. Esta perspectiva representa una visión de la reflexión como un proceso que lleva a una acción mediada y pensada, lo que implica poner en práctica los resultados de la investigación

empírica y las formulaciones teóricas de la educación. Desde esta concepción, el propósito de la reflexión es *instrumental* puesto que el proceso reflexivo se utiliza para ayudar a los profesores a replicar las prácticas educativas que la investigación educativa halló efectivas. Por lo general, la fuente de conocimiento radica en una *autoridad externa* que se constituye en guía de la práctica.

b) La reflexión como *proceso de deliberación entre perspectivas de enseñanza en competencia*. El segundo proceso de reflexión consiste en deliberar y elegir entre modelos de enseñanza efectivos enfrentados. Conlleva examinar los fenómenos educativos en su contexto y considerar las consecuencias que las diferentes líneas de acción acarrearán. Su modo de conocer es *deliberativo*: a través del contraste con colegas y según las necesidades contextuales. El conocimiento se considera *relativo*, en el sentido de que no dirige la acción sino que la informa y orienta.

c) La reflexión como *reconstrucción de la experiencia*. Desde esta tercera perspectiva la reflexión se conceptualiza como un proceso de *reorganización y reconstrucción de la experiencia*, lo que conduce a tres nuevas comprensiones: *la de la situación de la acción*, *la de uno mismo como profesor* (en términos del medio cultural de la enseñanza), y *la de los supuestos de la enseñanza dados por sentados* (derivados de un enfoque teórico crítico). La fuente de conocimiento de este proceso reflexivo procede tanto del contexto de la situación de la acción como de la aplicación del conocimiento personal. Desde esta perspectiva el modo de conocimiento es *dialéctico* y se utiliza para *transformar* la práctica. Las tres comprensiones se exponen a continuación:

- * *Reconstruir la situación donde tiene lugar la acción*. La reflexión conduce a los profesores a redefinir la situación problemática a tenor de las circunstancias que concurren, o a reinterpretar y asignar nuevos significados a las características ya conocidas. En esta línea de reflexión estaría la propuesta de Schön (1983) de la *reflexión-en-la-acción y sobre-la-acción*.
- * *Reconstruirse a uno mismo como profesor*. Este proceso reflexivo lleva al profesor a tomar conciencia —metacognición— de cómo elabora su conocimiento, sus estrategias de actuación y sus actitudes. En esta línea de reflexión se podrían considerar los trabajos de Elbaz (1983) y de Munby (1987). Los autores que sostienen esta concepción de la reflexión arguyen que la experiencia, al integrarse en la *biografía personal de uno*, constituye tanto el contenido de la reflexión como las consecuencias del pensamiento reflexivo; esto es, la reflexión como proceso que modela y reconstruye el propio conocimiento personal sobre la enseñanza y la vida.
- * *Reconstruir los supuestos de la enseñanza dados por válidos*. La reflexión como una forma de analizar críticamente las razones e intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas que configuran la concepción de la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como dados? Esta forma de entender la reflexión, al plantear la reconstrucción dialéctica de la

práctica docente y penetrar en los aspectos sociales, políticos y éticos de la educación, va más allá de la propuesta de Schön. En esta línea de reflexión se encuentran los trabajos de destacados autores como Carr y Kemmis (1988), Smyth (1986), Zeichner y Liston (1987).

La figura 1 muestra un resumen de los aspectos epistemológicos de las tres perspectivas sobre la reflexión en la formación del profesor.

Perspectivas reflexivas	Fuente de conocimiento	Modo de conocimiento	Propósito reflexión
1. La reflexión como mediación instrumental de la acción	Autoridad externa (mediada por la acción)	Técnico	Dirigir
2. La reflexión como deliberación entre puntos de vista de enseñanza enfrentados.	Autoridad externa (mediada por el contexto)	Deliberativo	Informar
3. La reflexión como reconstrucción de la experiencia	Contexto (mediado por colegas/uno mismo)	Dialéctico	Comprender Transformar

FIGURA 1. Sumario de los compromisos epistemológicos de las tres perspectivas sobre la reflexión en la formación del profesor. Grimmett y otros, 1990, p. 35.

El proceso de reflexión implica asimismo una «forma de ser», la persona reflexiva debe adoptar ciertas disposiciones o actitudes personales para mostrarse realmente reflexiva. Dewey (1992) destaca tres actitudes clave como requisitos previos para la enseñanza reflexiva: a) *mentalidad abierta*, un deseo activo de estar abierto a otras ideas y ser imparcial a la hora de enjuiciar las situaciones; b) *responsabilidad*, una disposición a considerar las consecuencias e implicaciones de las acciones; y c) *entusiasmo*, que confiere la fuerza necesaria para lograr la auténtica reflexión.

3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Quizás el cambio más significativo de la década de los 80 haya sido la aceptación del conocimiento y pensamiento de los profesores como área legítima de investigación por parte de los investigadores (Morine-Dersheimer, 1991). En la

tradición conductista los términos conocimiento y pensamiento generalmente fueron considerados demasiado «mentalistas» para recibir la atención de la investigación «seria», centrándose principalmente en las competencias y disposiciones de los profesores. Recientemente, los investigadores se han dotado de nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos, provenientes de la ciencia cognitiva y de la investigación interpretativa, y han comenzado a examinar la naturaleza del conocimiento de los profesores (Carter, 1990, p. 291).

La investigación sobre el pensamiento del profesor, con sus diferentes componentes de reflexión, es de crucial importancia para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocar un cambio radical en los programas de formación del profesor y promover la calidad de la enseñanza desde una perspectiva innovadora. A pesar de que los estudios sobre el conocimiento de los profesores es relativamente reciente, el número de estudios que se vienen realizando en este ámbito nos da pie a pensar que promete un amplio desarrollo. En la actualidad no disponemos de un «marco conceptual» que teniendo en cuenta las diferentes áreas del conocimiento profesional, aporte una perspectiva general de los procesos e interacciones que conforman dicho conocimiento. La investigación se presenta fragmentada, varios intentos y propuestas se han hecho para identificar el conocimiento profesional de los profesores (Clandinin y Connelly, 1986; Elbaz, 1983; Munby, 1987; Schön, 1983; Shulman, 1987; Schwab, 1974; etc.).

El estudio de la naturaleza y desarrollo del conocimiento profesional está recibiendo la atención de un amplio número de trabajos de investigación. Dentro estos estudios se pueden considerar varias perspectivas que representan diferentes supuestos, énfasis, marcos teóricos y planteamientos metodológicos y que, a pesar de sus diferencias, comparten muchos aspectos comunes. Para abordar su estudio vamos a apoyarnos en las recientes revisiones de las profesoras Carter (1990) y Morine-Dershimer (1991).

Según Morine-Dershimer las perspectivas de investigación del conocimiento profesional más influyentes son cuatro: 1) *la teoría de los esquemas conceptuales*, 2) *la reflexión en la acción*, 3) *el conocimiento de contenido pedagógico*, y 4) *los argumentos prácticos*. En la misma línea se sitúa la revisión de Carter que señala tres perspectivas: 1) *los estudios sobre el procesamiento de la información*, 2) *los estudios del conocimiento práctico*, que es lo que los profesores conocen sobre su práctica actual o manejo de la clase, y 3) *los estudios sobre el conocimiento de contenido pedagógico*. La figura 2 recoge las principales líneas de investigación sobre el conocimiento profesional.

Los epígrafes que siguen pretenden sistematizar algunas líneas de investigación señaladas anteriormente.

MORINE-DEHSIMER	CARTER
<i>Los esquemas conceptuales</i> <i>La reflexión en la acción</i> <i>El conocimiento de contenido pedagógico</i> <i>Los argumentos prácticos</i>	<i>El procesamiento de la información</i> — Planificación y toma de decisiones — Diferencias entre expertos y debutantes <i>El conocimiento práctico</i> — Conocimiento práctico personal — Conocimiento de la clase <i>El conocimiento de contenido pedagógico</i>

FIGURA 2. Principales enfoques de investigación según Morine-Deshimer y Carter.

1. Los esquemas conceptuales

Esta línea de investigación, más conocida entre nosotros y con más tradición, está vinculada al «Institute for Research on Teaching» de la Universidad de Michigan. En sus inicios centró el foco de atención en el estudio de la planificación y la toma de decisiones de los profesores, pasando más tarde a considerar las diferencias entre los profesores expertos y debutantes. Esta línea de investigación, que se denomina como el estudio del «pensamiento del profesor», tiene como foco de interés los procesos cognitivos que los profesores realizan al pensar sobre la enseñanza (Carter, 1990).

Su trayectoria se ha ido desarrollando y redefiniendo constantemente, acentuándose en los inicios de la década de los ochenta. El modelo cognitivo ha evolucionado en sus planteamientos: de un primer interés por identificar unas cuantas características del pensamiento de los profesores (los procesos formales de procesamiento de la información y la toma de decisiones) pasa a considerar «los contenidos, ideas y teorías, sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, escuela y sociedad, cultura y conocimiento, que orientan el pensamiento y actuación del profesor en el aula» (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988, 47).

Clark y Peterson (1986) han delimitado tres dominios de investigación en este campo: 1) *la planificación* (pensamiento preactivo) se ha estudiado en dos sentidos: a) como *actividad práctica* (se examina lo que hace un profesor cuando dice que planifica), y b) como *proceso psicológico* (se estudian los procesos internos que determinan lo que ocurrirá en el aula o se elabora un marco de referencia para guiar la actuación); 2) *pensamiento y decisiones interactivas*. Investigación que se ha centrado en las decisiones conscientes, entendidas como la *acción deliberada para realizar una acción específica*, reconociendo sus propias limitaciones metodológicas para estudiar decisiones no conscientes; y 3) *teorías implícitas y creencias*. Este ámbito abarca las atribuciones del profesor y las teorías que forman el sustrato de su pensamiento.

El enfoque de la teoría de los esquemas conceptuales es insuficiente para el estudio del conocimiento profesional dado el carácter reduccionista de los métodos que emplea y del tipo de aspectos que estudia, lo que exige nuevas perspectivas de investigación. Los siguientes enfoques representan importantes alternativas hacia nuevos puntos de vista sobre el pensamiento y conocimiento profesional de los profesores.

2. La reflexión-en-la-acción

Este enfoque, desarrollado por Schön (1983, 1987, 1988), señala que los profesores cuando hacen frente a las situaciones problemáticas de la práctica tienen presente los elementos de situaciones anteriores similares. La tesis que sostiene Schön sobre el pensamiento práctico incluye tres elementos: *conocimiento en la acción*, *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en la acción*.

- a) *Conocimiento en la acción*. Es el elemento inteligente que guía toda actividad humana y se manifiesta en el saber hacer. Es un conocimiento fruto de la experiencia y reflexión pasadas que se estructura en esquemas semiautomáticos o rutinas.
- b) *Reflexión-en-la-acción*. Es un conocimiento que va más allá del conocimiento tácito o implícito. Es un conocimiento de segundo orden que supone un meta-análisis de la situación; una confrontación del propio «sistema de apreciación» (las propias teorías y creencias) con la situación problemática.
- c) *La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*. Puede considerarse como el análisis que realiza el profesional sobre las características y procesos de su acción. La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación del profesional. Es un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y su contexto (Pérez Gómez, 1987).

Estos tres procesos de reflexión componen el pensamiento práctico del profesional (profesor) que se enfrenta a situaciones «divergentes» de la práctica. Son procesos que se exigen y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional. En su segundo libro, *La formación de profesionales reflexivos* (1992), Schön dedica especial atención al «*practicum reflexivo*». Cree que las experiencias ayudan a los futuros profesionales a adquirir «conocimiento-en-la-acción» bajo el «coaching» de prácticos expertos. En un trabajo posterior (1988) expone su punto de vista sobre la enseñanza reflexiva, y defiende una supervisión reflexiva que podría ayudar a los profesores a ser más reflexivos en la acción (Munby, 1989). El propósito del «*practicum reflexivo*» es proporcionar oportunidades y apoyar la reflexión sobre la

acción. La idea de que el profesor y el supervisor puedan trabajar juntos un problema y hablar sobre su reestructuración es desafiadora.

3. El conocimiento práctico

Dentro de esta línea cabe destacar los estudios de investigación que se corresponden con los trabajos de Elbaz (1983), Clandinin y Connelly (1985), y Munby (1986) y Russell (1986):

a) *Los estudios sobre el conocimiento práctico*

Usando una concepción fenomenológica de la construcción y uso del conocimiento, Elbaz (1983) presenta un estudio de caso del conocimiento práctico de una profesora en el que describe las influencias de la situación y de la historia personal de la práctica de dicha profesora. La idea del «*conocimiento práctico*» de la profesora Elbaz representa una reciente línea de investigación, que separándose del «cognitivismo» señalado anteriormente, se centra en el estudio de cómo los profesores adquieren y desarrollan el conocimiento práctico. Los profesores poseen un conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica, que utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza.

Elbaz señala que el contenido del conocimiento práctico incluye no sólo cómo se hacen las cosas, sino también saberes acerca de las cosas, creencias, ideas, etc. En su investigación plantea los componentes y la organización interna del «pensamiento práctico». En el conocimiento práctico de los profesores —según la autora— podemos distinguir unos *contenidos*, una *orientación* y una *estructura*.

El *contenido* del conocimiento práctico del profesor lo componen cinco categorías: *conocimiento de sí mismo*, *de su medio*, *de la asignatura*, *del currículum* y *de la instrucción*. La *orientación* del conocimiento práctico (formas en las que se posee y se usa el conocimiento) puede ser: *situacional*, *personal*, *social*, *experiencial* y *teórica*. Asimismo, en la *estructura* del conocimiento práctico se identifican tres niveles de organización: *las reglas prácticas*, *los principios prácticos* y *las imágenes*.

b) *Estudios sobre el conocimiento práctico personal*

Los estudios de los profesores Clandinin y Connelly (1985, 1986, 1988, 1990) refieren una nueva característica del conocimiento práctico, la de ser un conocimiento personal: «La concepción del conocimiento práctico personal es la de conocimiento experiencial, cargado de valor, propositivo y orientado a la práctica.

Estos autores proponen el método de las «*unidades narrativas*» para el estudio del pensamiento práctico de los profesores.

«La unidad narrativa es un continuo dentro de la experiencia de la persona que hace significativas las experiencias vitales a través de la unidad que logran para la persona. Lo que para nosotros significa unidad es una unión en una persona particular en un tiempo y espacio particulares de todo lo que ha sido y ha experimentado en el pasado y el pasado de la tradición que ayuda a conformarla» (Connelly y Clandinin, 1985, p. 198).

Los trabajos de estos autores han familiarizado el uso de la «imagen» y la «metáfora» como constructos para comprender el conocimiento práctico personal de los profesores. Desde esta perspectiva, el término «imagen» se usa con frecuencia para describir el conocimiento práctico de los profesores. Las imágenes son un componente del conocimiento práctico personal; una clase de conocimiento incorporado a la persona y conectado con el pasado, presente y futuro de la misma. La imagen viene a ser como una forma sumativa de experiencia; como el modo en que la persona acumula experiencia de forma efectiva y significativa para hacer frente a sus situaciones prácticas. Es importante señalar que el potencial de la imagen y la metáfora como vehículos para el insight personal y profesional no puede ser totalmente realizado sin un compromiso personal y una continua reflexión, discusión y análisis. Los trabajos de Clandinin y Connelly intentan demostrar cómo los profesores mediante la reconstrucción y el redescubrimiento del significado pueden ganar insight sobre su práctica. El significado se reconstruye mediante la reconstrucción de la experiencia. El conocimiento inherente a la práctica profesional necesita explicitarse, validarse, respetarse y apoyarse. Los profesores necesitan valoración, apoyo y respeto.

Una idea más reciente de estos autores (1988) es el poder que atribuyen al «diálogo» como herramienta para la autoeficacia: al papel que juega el «otro» en el proceso de reconstrucción del significado. Animan a los profesores a participar en el diálogo reflexivo. «Llegamos a ser lo que somos mediante la conversación con otros (...) somos creados mediante la continua comunicación con otros».

c) Los estudios sobre las metáforas de los profesores

Los supuestos que fundamentan los estudios de los profesores Munby (1987, 1989) y Russell (1986, 1987) se apoyan en la tesis schöniana de la epistemología de la práctica: la reflexión-en-la-acción. Estudian de forma especial las nociones de conocimiento no-proposicional (conocimiento no fácilmente expresable en reglas, máximas o principios prescriptivos). Sus investigaciones aplican la reflexión-en-la-acción como vía para estudiar el desarrollo del conocimiento profesional y el problema de cómo los profesores adquieren el conocimiento de la práctica. Estudian el papel que juegan las metáforas en la explicación del conocimiento práctico de los profesores. Investigan cómo los profesores aprenden a enseñar «a través de la experiencia». Tienen en cuenta la diferencia entre «tener una experiencia» y «la forma en que la experiencia es vivida».

Russell (1987) examina los puntos de vista de la relación entre la teoría y la práctica y se interesa por los cambios que ocurren en las perspectivas de los profesores sobre su trabajo con el tiempo.

Munby (1987) desarrolla una línea de investigación genuina y altamente prometedora como es el estudio de las metáforas que utilizan los profesores para describir su trabajo profesional. Su investigación trata de alumbrar las creencias y los principios que guían la enseñanza de los profesores en los inicios de su vida profesional.

La virtualidad de esta perspectiva de investigación sobre el pensamiento del profesor es la de poner de manifiesto que los profesores, al reflexionar sobre sus acciones concretas, descubren el pensamiento práctico que en ellas se expresan. Reflexionando sobre la práctica, puede descubrirse la verdadera naturaleza del conocimiento práctico que realmente gobierna la acción.

4. El conocimiento de contenido pedagógico

Shulman (1986) ha elaborado una teoría de la estructura del *conocimiento base profesional para la enseñanza* que la componen siete tipos de conocimiento (conjuntos de esquemas cognitivos); son conocimientos: *del contenido de la materia, de contenido pedagógico, del contexto, del currículum, de los alumnos, de los fines, objetivos y propósitos educativos, y conocimiento pedagógico general* (Wilson et al., 1987).

Dentro de la estructura que conforma el *conocimiento base*, el componente de *contenido pedagógico* es el más afín con el conocimiento profesional. Consiste en la comprensión de cómo representar los tópicos específicos de la materia y los temas en las formas apropiadas para que las diversas habilidades e intereses de los que aprenden. El conocimiento de contenido pedagógico es una clase de conocimiento específico de la profesión docente. Su dominio es lo que distingue a los profesores de los otros especialistas, como el matemático, el científico o el investigador, etc.

Pero el conocimiento de tipo pedagógico no es simplemente un repertorio de las múltiples representaciones del contenido, es un conocimiento que se caracteriza por una forma de pensar, una destreza cognitiva denominada *razonamiento pedagógico*, que facilita la generación de las transformaciones cognitivas (Feiman-Nemser y Buchmann, 1987).

El «*razonamiento pedagógico*» es un elemento crucial en esta concepción de la enseñanza. Shulman lo describe como «el proceso que transforma el conocimiento de contenido en formas que son pedagógicamente poderosas y que se adaptan a las singularidades cognoscitivas y de preparación de los estudiantes» (Shulman, 1987, p. 15). El razonamiento pedagógico incluye la identificación y selección de estrategias para la representación de las ideas clave de la lección y la adaptación de las mismas a las características de los que aprenden.

Describe el proceso del razonamiento y acción pedagógicas a través de seis elementos comunes del acto de enseñar: *Comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión* (ver figura 3).

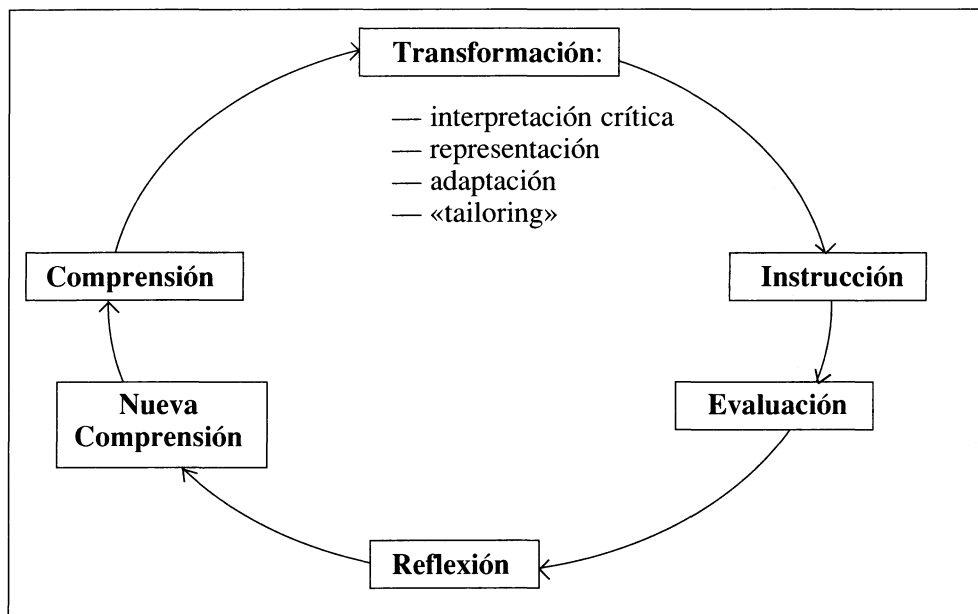


FIGURA 3. Modelo de razonamiento pedagógico (Wilson *et al.*, 1987, p. 119).

Shulman (1987) clasifica las formas de conocimiento en tres categorías: *proporcional*, *de casos* y *estratégica*. El conocimiento *proporcional* incluye tres subtipos de conocimiento: *principios* (ej.: «...en los grupos de lectura de primer grado se consigue un logro mayor en turnos ordenados que en turnos aleatorios»); *máximas* (ej.: «Nunca sonreír antes de Navidad»); y *normas* (ej.: «No se debería ridiculizar a los niños delante de sus compañeros»). Estos conocimientos proceden de diferentes fuentes: de las disciplinas empíricas y filosóficas, de la experiencia práctica y del razonamiento moral y ético. El *conocimiento de casos* es un conocimiento de sucesos específicos, bien documentados y descritos. Los casos pueden ser ejemplos de aspectos concretos de la práctica —descripciones detalladas de cómo ocurrió un suceso— completados con información sobre el contexto, pensamientos y sentimientos» (Shulman, 1986, p. 11). Este tipo de conocimiento proviene del contacto con la práctica, de la experiencia concreta y particular de cada profesor y por lo tanto ligado a la experiencia personal. El *conocimiento estratégico* es un tipo de conocimiento que el profesor desarrolla cuando se encuentra en situaciones dilemáticas en las cuales dos principios teóricos o prácticos pueden ser contradictorios («ser amigo de los alumnos» y «mantener la autoridad»).

5. Los «argumentos prácticos»

Fenstermacher (1986), creador de esta perspectiva de investigación, usa la idea de «razonamiento práctico» como un método para transformar lo que empíricamente se conoce y se entiende en la práctica. La expresión *argumento práctico* es un enfoque atractivo para tratar el problema de la relación entre la investigación y la práctica, porque: 1) permite un amplio abanico de programas de investigación científica; 2) evoca una concepción del práctico más como un agente pensador y complejo que como un autómatas que simplemente aplica los resultados de la investigación; y 3) permite concebir una enseñanza y formación del profesor que hace uso de las teorías de la educación. Esta perspectiva sugiere que las percepciones de los profesores de la situación instruccional, de los principios de la práctica, y del sentido de los resultados deseables influyen en la toma de decisiones y en las acciones pedagógicas (Morine-Dershimer, 1991).

Fenstermacher (1989) sostiene que la investigación es beneficiosa para el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos de los profesores. La relevancia de la investigación viene determinada por su vinculación y utilidad para influir en las *argumentaciones prácticas*. La investigación influye sobre la práctica cuando altera la verdad o la falsedad de las creencias que el profesor tiene, cuando cambia la naturaleza de esas creencias y cuando añade creencias nuevas (p. 165).

De los planteamientos anteriores se deduce que los formadores de profesores deberían ayudar a los futuros profesores a identificar y clarificar sus *razonamientos prácticos*, y a evaluar la influencia de la evidencia de la investigación sobre las premisas de esos razonamientos. Los profesores que enseñan de este modo son a su vez estudiantes que aprenden de la enseñanza. La formación inicial debería proporcionar a los futuros profesores los medios para estructurar sus experiencias, con la finalidad de incrementar sus comprensiones, conocimiento, creencias razonadas, autonomía, autenticidad, etc. En el caso concreto de los profesores consistirá en facilitarles los medios para reestructurar los *razonamientos prácticos* que informan sus actos. Veamos un ejemplo de argumento práctico:

1. Saber leer es sumamente importante para los niños.
2. Es mejor que los niños que no saben leer empiecen por la cartilla.
3. Todos los que todavía no saben leer estudiarán las cartillas al mismo ritmo (la importancia de aprender a leer justifica esta estandarización).
4. Es más probable que los alumnos lleguen a dominar los mecanismos de la lectura leyendo las cartillas en grupo y en alto: además, se harán lecturas individuales nombrándolos al azar.
5. He sido designado profesor de un grupo que todavía no lee.
Acción: estoy distribuyendo las cartillas y preparando la clase para que todos lean en voz alta (Fenstermacher, 1989, 172).

La posición de Fenstermacher es bastante diferente de la de Schön; arguye que el

pensamiento de los profesores se apoya en los «argumentos prácticos» que contienen premisas que se basan en la información de la investigación. Su propuesta señala que podrían funcionar normalmente como proyectos analíticos en un practicum reflexivo, y podrían ayudar a los profesores a pensar sobre su enseñanza (Munby, 1989). Defiende los argumentos prácticos como un camino para comprender la conexión entre la investigación y la práctica; como un excelente artefacto para ayudar a los profesores a convertirse en prácticos reflexivos.

De la breve revisión de estas líneas de investigación se deduce que el rango y complejidad del conocimiento profesional es enorme. Que el aprender a enseñar es una tarea difícil. Que los modelos de formación del profesorado y más concretamente el currículum de formación deben sufrir sustanciales transformaciones. Que el conocimiento profesional no es abstracto y proposicional, ni puede ser formalizado en una serie de destrezas o en respuestas predeterminadas a problemas específicos. Sino que el conocimiento profesional es de tipo experiencial, procesual, situacional y particularista (Carter, 1990).

4. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN

Para facilitar la reflexión en la formación del profesorado existen variedad de estrategias, que se apoyan en concepciones diferentes de la reflexión y persiguen objetivos distintos. Sin embargo, suelen tener en común fomentar en los profesores alguno de los siguientes objetivos: a) la capacidad de analizar, discutir y evaluar los cambios de su práctica; b) la capacidad de evaluar los contextos sociales y políticos en los que trabajan; c) la capacidad para apreciar los aspectos morales y éticos implícitos en la práctica escolar; d) la capacidad de asumir mayor responsabilidad en el propio desarrollo profesional; e) la capacidad de explicitar la «teoría» implícita en la práctica educativa; y f) la capacidad de mayor implicación en la dirección de la educación (Calderhead, 1991, p. 1).

Las estrategias consideradas en este apartado se han extraído de la literatura especializada sobre el desarrollo de la reflexión y de los programas diseñados para fomentar la enseñanza reflexiva. Para su clasificación vamos a seguir la propuesta de Ross (1990) que las agrupa en cuatro categorías: *enseñanza reflexiva*, *actividades de indagación*, *escritura reflexiva* y *enfoques de supervisión*.

a) *La enseñanza reflexiva*. Proporciona a los estudiantes en formación oportunidades para enseñar y analizar breves lecciones desarrolladas por los diseñadores del programa. El análisis de las lecciones ayuda a los futuros profesores a indentificar y desarrollar mayor control sobre las variables que influyen en el logro y satisfacción con el aprendizaje de los estudiantes. Ayuda a los estudiantes a dominar y aplicar selectivamente destrezas técnicas. Esta estrategia se corresponde con la perspectiva reflexiva que considera la reflexión como mediación instrumental de la acción educativa (Grimmett *et al.*, 1990).

b) *Actividades de indagación*. Aunque bastantes programas reflexivos fomentan

la reflexión usando estrategias diseñadas para adquirir competencia técnica, hay formadores de profesores que creen que el conocimiento profesional se construye socialmente y proponen estrategias alternativas de carácter indagador como: *la investigación acción, los estudios etnográficos, el estudio de casos o el análisis y desarrollo curricular*. Estas estrategias proporcionan a los futuros profesores modos sistemáticos de evaluar tanto sus creencias intuitivas y teorías implícitas sobre la enseñanza como la efectividad de los enfoques instruccionales derivados de las teorías e investigación educativa.

c) *La escritura reflexiva*. La escritura es un importante componente de los programas que fomentan la reflexión por dos razones. La primera, porque la escritura reflexiva proporciona a los futuros profesores una forma de razonamiento y análisis crítico de la práctica. La segunda, porque proporciona a los formadores una forma de desafiar y apoyar el pensamiento reflexivo de los profesores. Dentro de las estrategias de este tipo que facilitan la reflexión se encuentran los diarios (journal writing y dialogue journal). La escritura reflexiva es una de las estrategias que ha alcanzado más popularidad entre nosotros.

d) *Los enfoques de supervisión reflexiva*. Son estrategias orientadas a fomentar la reflexión a través de la supervisión. Suelen incluir el análisis de: las intenciones y creencias de los profesores; la institución y contexto social de la enseñanza; los contenidos y conductas de instrucción; los resultados instruccionales intencionados y secundarios. Dentro de estas estrategias se señalan: la supervisión clínica reflexiva, el «questioning», el diálogo reflexivo, el aprendizaje experiencial.

REFERENCIAS

- BOUD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres, Kogan Page.
- CALDERHEAD, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- (1991). *Dilemmas in Developing Reflective Teaching*. Paper presented at III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional, Sevilla.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARTER, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.
- CLANDININI, J. y CONNELLY, M. (1986). The Reflective Practitioner and Practitioners' Narrative Unities. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184-198.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. En M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Londres, Macmillan, 3.ª ed., 255-297.
- CLARK, C. M. y YINGER, R. J. (1980). *The Hidden World of Teaching: Implication of Research in Teacher Planing*. East Lansing, IRT, Michigan State University.
- CLIFT, R., HOUSTON, R. y PUGACH M. (1990). *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York, Teachers College Press.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.

- ELBAZ, F. (1981). The Teacher's «Practical Knowledge»: Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 1(1), 43-71.
- (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Londres, Coom Helm.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1979). Technique and Inquiry in Teacher Education: A Curricular Case Study. *Curriculum Inquiry*, 9(1), 63-79.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1987). El primer año de preparación del profesorado: ¿Transición al pensamiento pedagógico? En M. L. Montero (ed.). *Lecturas de Formación del Profesorado*. Santiago, Tórtulo, 144-186.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. (ed.). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GOODMAN, J. (1984). Reflection and Teacher Education: A Case Study and Theoretical Analysis. *Interchange*, 15(3), 9-26.
- GRIMMETT, P., MACKINNON, A., ERICKSON, G. y RIECHEN, T. (1990). Reflective Practice in Teacher Education. En R. Clift y otros. Op. cit., 20-38.
- KEMMIS, S. (1985). Action Research and the Politics of Reflection. En D. Boud y otros, ob. cit., pp. 139-162.
- KORTHAGEN, F. A. J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Servicio de Publ. del MEC.
- (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid, Servicio de Publ. del MEC.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1991). Learning to Think Like a Teacher. *Teaching & Teacher Education*, 7(2), 159-168.
- MUNBY, H. (1987). *Metaphors, puzzles, and Teachers' Professional Knowledge*. Paper presented at AERA, Washington.
- (1989). *Reflection-in-action and Reflection-on-action*. Paper presented at AERA, San Francisco, CA.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987). El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- (1989). *Formación y perfeccionamiento del profesor: Bases conceptuales y principios de actuación*. Bilbao, Congreso: Escuela, Cultura y Sociedad.
- PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- RICHARDSON, V. (1990). The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education. En R. Clift et al. (eds.). Op. cit., 3-19.
- ROSS, D. (1990). Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teachers. En R. Clift et al. Op. cit., pp. 97-118.
- RUSSELL, T. (1986). *Beginning Teachers' Development of Knowledge-in-action*. Paper Presented at AERA, San Francisco.
- (1987). Research, Practical Knowledge, and the Conduct of Teacher Education. *Educational Theory*, 37(4), 369-375.

- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (1988). Coaching Reflective Teaching. En P. Grimmett y L. Erickson (eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SMYTH, W. J. (1986). *Reflection-in-action*. Victoria, Deakin University, Australia.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- TOM, A. (1985). Inquiring into Inquiry-oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- VAN MANENN, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- WEIS, J. y LOUDEN, W. (1989). *Images of Reflection*. Paper presented at the AERA.
- WILSON, S., SHULMAN, L. y RICHERT, A. (1987). «150 Different Ways» of Knowing: Representation of Knowledge in Teaching. En J. Calderhead (ed.). *Exploring Teacher Thinking*. Londres, Cassell, 104-124.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- (1991). *Reflective Teacher Education from a Critical Perspective*. Paper presented at III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, Sevilla.
- ZEICHER, K. y LISTON, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-47.