

FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

CRISTINA MORAL SANTAELLA

RESUMEN

Al plantearnos la formación inicial de los profesores y profesoras debemos partir teniendo claro que formamos para una profesión. Una profesión que se caracteriza por manejar un conocimiento particular, por desarrollar unas competencias concretas y producir una cultura singular. Los futuros docentes deben aprender a construir un conocimiento profesional en base a estas características que definen la profesión docente y que la hacen distinta de otras profesiones.

ABSTRACT

When we talk about teachers' initial training, we must have clearly in mind that we train for a profession which is characterised by handling specific knowledge, by developing distinct qualifications and by producing a singular culture. The future educators must learn to build proficient knowledge based on these attributes which describe the teaching profession and make it different from other careers.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, Formación inicial, Profesionalización docente.

KEYWORDS

Teacher training, Initial training, Professionalizing teaching.

1. DE DÓNDE PARTIMOS AL HABLAR DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La formación del profesorado es una disciplina íntimamente relacionada con la actividad de la enseñanza, debido a que, como señala Marcelo (1994, p. 68): “si algo caracteriza el rol del profesor, independientemente del modelo didáctico subyacente, es la actividad de la enseñanza”. Pero la investigación educativa, en el intento de delimitar las relaciones existentes entre formación del profesorado y enseñanza, se plantea la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto los resultados de la investigación sobre la enseñanza son útiles para la profesión docente?. Es por esta cuestión por lo que ahora se hace referencia a la necesidad de una reconstrucción del discurso educativo, especialmente cuando se plantean cuestiones relativas a la utilidad del conocimiento didáctico para los docentes (Salinas Fernández, 1995; Laursen, 1994).

Gimeno (1995), hace referencia a un movimiento desregulador en educación destacando los aspectos inciertos y complejos que caracterizan la enseñanza. Este

movimiento desregulador puede verse manifestado en aspectos como son la forma de entender el currículum, la enseñanza, la escuela y la profesión docente, y tiene, a su vez, una influencia directa en la teoría que construye la formación del profesorado.

Respecto a la forma en que se entiende el *currículum*, las propuestas desreguladoras conciben al profesor como creador del currículum y no como un mero ejecutor del currículum prescrito por otros, como un agente activamente implicado en la adaptación de los decretos del currículum que provienen de la administración (Bolívar, 1992; Ben Pérez, 1990). La *enseñanza*, considerada esencialmente una actividad meramente técnica, es ahora entendida como una habilidad cognitiva compleja de resolución de problemas que requiere una toma de decisiones autónoma y una reflexión sobre la práctica, alejándose de normas y prescripciones de actuación impuestas y asumidas indiscutiblemente como válidas (Leinhardt y Greeno, 1986; Moral, 1990, 1992). La forma de concebir la *institución* escolar también tiene una repercusión evidente en la teoría que construye la formación del profesorado, ya que el centro escolar es el contexto donde se produce la acción del profesor. Desde los procesos desreguladores, la institución escolar deja de concebirse bajo un control de relaciones jerárquicas para ser concebida bajo el establecimiento de unas relaciones de colaboración que propician una esfera interactivo ecológica (Bolívar, 1996; Lorenzo, 1994). Finalmente, desde estos planteamientos la *profesión de la enseñanza* deja de ser concebida como una práctica rutinizada para ser concebida como una práctica creativa, autónoma y profesionalizadora (Contreras, 1997). Ahora no se prescriben conductas técnicas para que el profesor las aplique en sus clases, sino que se da el “poder” al profesor para que desde una forma autónoma y profesional construya su teoría personal acerca de la enseñanza (O’Hanlon, 1993; Cochram-Smith y Lytle, 1993).

El tema de la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza es un tema esencial que dirige la atención a la hora de hablar de formación del profesorado, pues al asumir el rol esencial de la teoría personal, se da al profesor un papel activo en la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza. Este planteamiento tiene una serie de repercusiones inmediatas en la teoría que fundamenta la formación del profesorado, ya que permite una mejora del estatus profesional de los profesores (Escudero, 1992), y contribuye a reconocer la importancia de formar a los profesores en el fomento y desarrollo de una teoría personal, y no simplemente en la transmisión y asimilación de una teoría acumulada en fórmulas o recetas prescritas desde instancias académicas (Moral, 1997a).

La polémica existente entre los planteamientos positivistas e interpretativos-críticos enraizados en corrientes modernistas y postmodernistas, llega a plantear que el conocimiento es subjetivo y socialmente construido (Sanger, 1996). Esto permite dar un papel relevante al conocimiento práctico del profesor, conocimiento que el profesor construye en su práctica diaria de clase, compuesto de imágenes y teorías, y construido a través de la reflexión “en” y “sobre” la acción. Así, las posiciones sobre la utilidad de prescripciones para producir una enseñanza eficaz, son abandonadas para dar “poder” a la teoría personal del profesor (Montero Mesa, 1997). Desde las *corrientes prácticas-artesanas* y *técnicas-academicistas* para generar conocimiento profesional, se llega finalmente a una corriente hermenéutico-reflexiva para generar conocimiento (Pérez Gómez, 1995), lo cual implica dar una gran importancia a los procesos de interpretación, de búsqueda de significado personal y de construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza.

Estos planteamientos llevan a comprender la formación del profesor utilizando nuevas metáforas, tales como el profesor investigador (Elliott, 1993), el profesor reflexivo y el profesor colaborador (Villar, 1995; De Vicente, 1996). Estas tres metáforas son básicas para modificar las estructuras tradicionales que fundamentan la formación del profesorado, y un instrumento de debate para ofrecer un tipo de formación más actual, renovado y ajustado al perfil que se intenta desarrollar en la profesión docente. Todo esto, permite, a su vez, hacer referencia a un nuevo profesionalismo para entender la profesión de la enseñanza (Hargreaves, 1996; Contreras, 1997), lo cual implica modificar los planteamientos de la formación inicial del profesorado y comenzar a hablar *de formación para la profesión de la enseñanza*.

Pero existe una cuestión difícil de resolver: ¿en qué reside básicamente la profesión de la enseñanza?, ¿qué aspectos de la profesión de la enseñanza son especialmente relevantes para que los alumnos que se forman para ser futuros profesores lleguen a dominar en el período de formación inicial?. A continuación, intentaremos responder a esta compleja pregunta, que la investigación sobre formación del profesorado se plantea constantemente.

2. FORMACION PARA LA PROFESION DOCENTE

Las distintas formas de analizar la escuela, la enseñanza, el profesor, los alumnos, etc., y las distintas formas de conjugar estas variables, ha producido diversas aproximaciones para entender la formación del profesor. Marcelo (1994), considera que se puede hablar de cinco orientaciones conceptuales para aproximarse a la formación del profesorado: orientación académica, orientación tecnológica, orientación práctica, orientación personalista y orientación social-reconstruccionista. Estas orientaciones pueden quedar agrupadas en dos grandes bloques: unas bajo un concepto de formación tradicional y otras bajo un concepto más actual.

- Orientación académica y tecnológica, apoyadas en la tradición de la disciplina y en una aproximación racional poco flexible, conectada con la adquisición y desarrollo de competencias técnicas. El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un mero técnico.

- Orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista. Frente a las orientaciones académica y tecnológica se agrupan la orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista bajo un nuevo planteamiento de la formación, que parte de la experiencia personal, y fomenta un proceso reflexivo que lleva a un último nivel donde se plantean las implicaciones éticas y políticas de la actuación. El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un profesional que resuelve problemas y toma decisiones de forma autónoma, desvelando las implicaciones de su práctica.

En esta compleja teoría se integra el papel de la “reflexión” como instrumento clave para enriquecer la fundamentación del profesorado (Villar, 1995). La “reflexión” puede ser utilizada como variable para analizar las distintas aproximaciones dedicadas a definir la formación del profesorado, y permite convertir las orientaciones tradicionales, como es el caso de la orientación académica, en formas más renovadas. Así, desde una simple

transmisión de contenidos, ejemplo típico de la orientación académica para la formación del profesorado, al introducir la variable “reflexión”, se progresa en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido, abriendo así otras posibilidades de formación (Pérez Gómez, 1992).

La reflexión es concebida como un proceso interno que puede producirse mediante una reflexión “sobre” la acción o “en” la acción, que en algunos casos puede plantearse como un proceso individual, pero que indudablemente debe ser considerada una acción colectiva y contextual, pues el conocimiento explícito y útil para transformar la realidad escolar se construye de forma colectiva y conectada con un contexto particular que imprime un significado especial al proceso reflexivo. Surgen así, una serie de principios de formación del profesorado conectados con esta idea que destaca el papel activo y reflexivo del aprendiz en su proceso de formación (Moral, 1997):

- Principio de unión entre la teoría y la práctica.
- Principio de promoción de una toma de decisiones deliberativa.
- Principio de dominio de fundamentos básicos de investigación.
- Principio de desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- Principio de promoción de un pensamiento crítico.

Estos principios de formación del profesorado guardan una estrecha relación con la idea de formar un profesional que pueda hacer frente a la diversidad de situaciones complejas que caracterizan la profesión de la enseñanza. Esta forma de entender la formación del profesorado, no es nueva y viene destacada por la mayoría de los autores dedicados a este campo de estudio. Por poner algunos ejemplos, podemos destacar las definiciones que dan los autores siguientes:

- Medina y Domínguez (1989), consideran que:

“la formación del profesorado permite una *emancipación profesional* para conseguir elaborar un estilo de enseñanza de forma crítica y reflexiva que permita una mejora de la enseñanza que imparte, además de poder desarrollar un proyecto común mediante el trabajo en equipo”.

- Marcelo (1989, p. 30), define la formación del profesorado como:

“el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores —en formación o en ejercicio— se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite *intervenir profesionalmente* en el desarrollo de su enseñanza”.

Pero a lo largo de los últimos años, se ha planteado una y otra vez la misma cuestión: ¿son los docentes profesionales o no lo son?. En el intento de profundizar en el concepto de profesión de la enseñanza, existe una tendencia a utilizar la investigación hecha sobre otras profesiones como la de médico o abogado y compararla con la profesión de la enseñanza. Sin embargo, como señala King (1994), estas comparaciones no tienen fundamento, y pueden incluso llegar a impedir que elaboremos una idea clara del profesional de la enseñanza, ya que la enseñanza posee unas características particulares que la hacen distinta de otras profesiones, pues posee un conocimiento base singular y específico determinado por el ambiente complejo donde sucede la enseñanza

Al igual que esta comparación es infructuosa, la búsqueda de una definición común de profesión es infructuosa debido a que existe una falta de rasgos profesionales generalizables, pues estos son socialmente construidos (Popkewitz, 1994). Pero parece ser una cuestión asumida en distintos contextos y por diversos autores que la enseñanza es una profesión, especialmente cuando comprobamos que se adapta perfectamente a los rasgos generales que definen cualquier profesión (Johannesson, 1993):

- proporcionar un servicio a la sociedad,
- poseer un conocimiento técnico especializado,
- requerir un período de entrenamiento académico, y
- tener una cierta autonomía en la toma de decisiones.

Las investigaciones como la de Clark y Peterson (1986), abren un camino para considerar la profesión de la enseñanza como algo que no reside en una mera aplicación de una conducta mecánica y técnica, sino que requiere un profesional que sea capaz de dirigirse por sí mismo, de pensar y tomar decisiones para la mejora de su práctica. Ahora se habla de un nuevo profesionalismo fundamentado en la reflexión y la investigación, que olvida las formas jerárquicas y autoritarias entre los miembros de un centro para buscar formas de relación colaborativas, y que conecta con los procesos de desarrollo institucional. El profesionalismo postmoderno (Hargreaves, 1996; Zeichner, 1996; Contreras, 1997), está caracterizado por dar una mayor oportunidad y responsabilidad para ejercer un juicio sobre los problemas de la enseñanza, oportunidad para dirigirse a alcanzar los propósitos morales y sociales en una cultura colaborativa, que lleve a dar poder y autonomía al profesorado.

Para profundizar en el concepto de la profesión de la enseñanza habría que hacer referencia al conocimiento, las competencias y la cultura que caracteriza a la profesión docente, aspectos que a continuación son explicados brevemente:

A) Conocimiento docente

La literatura sobre creación y desarrollo del conocimiento profesional destaca la hegemonía de la investigación educativa y de la comunidad de investigadores como fuente principal para la creación del conocimiento que, supuestamente, sirve de base para la profesión de la enseñanza (Usher, 1996). Sin embargo, últimamente se considera que el conocimiento útil para la profesión de la enseñanza también es creado por los profesionales desde la práctica (Escudero, 1992). Para Eraut (1994), el fundamento básico de un aprendizaje profesional descansa en la idea de que la utilización del conocimiento de una profesión y la forma en que este conocimiento es creado, no pueden ser separados. Desde esta visión, se plantea una alternativa distinta a la forma tradicional para caracterizar el conocimiento base de una profesión, fundamentada en la búsqueda de las estrategias reales que los trabajadores utilizan en su profesión para generar su conocimiento profesional.

Haciendo un intento de construir un mapa de conocimiento base profesional para la profesión de la enseñanza, se puede partir de la diferenciación entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental, asociado el primero con la teoría y el segundo con la práctica, distinción entre “saber qué” y “saber cómo” (Anderson, 1983; De Vega, 1984). El conocimiento conceptual o declarativo es definido como la serie de conceptos, teorías e ideas que una persona tiene conscientemente almacenadas en la memoria. Frente

al conocimiento conceptual se sitúa el conocimiento procesual-procedimental, referido al conocimiento utilizado para la planificación, organización, dirección y coordinación de la enseñanza, toma de decisiones, resolución de problemas, etc. Este conocimiento procedural o conocimiento del “como” se adquiere a través de la práctica con “feedback”.

La investigación realizada sobre el conocimiento base del profesor para la enseñanza ha sido enriquecida con el concepto de “conocimiento práctico”, desarrollado a partir del trabajo de Elbaz (1983, 1988). Este tipo de conocimiento consiste en una serie de imágenes mentales que el profesor va elaborando a través de su práctica. Así, el conocimiento práctico viene asociado con la idea de cómo hacer las cosas. Sin embargo, Elbaz (1983), considera que este conocimiento práctico se compone también de un conocimiento proposicional formado de ideas, creencias y valores. Así, dentro de este conocimiento práctico podrían situarse: a) *el conocimiento pedagógico general*, compuesto de ideas generales acerca de la enseñanza, de las creencias y las habilidades relacionadas con la enseñanza (Grossman, 1990), b) *el conocimiento de la materia*, referido al conocimiento de los hechos y conceptos más destacados dentro de un campo de estudio, y las relaciones que se establecen entre ellos (Grossman, Wilson y Shulman, 1989), c) el conocimiento didáctico de la materia, que incluye un conocimiento específico de la materia relativo a los aspectos sobre cómo hacerlo apropiado a los alumnos y al contexto donde se trabaja (Grossman y Gudmundsdottir, 1987), d) *el conocimiento curricular*, referido al conocimiento de los programas y materiales para enseñar un área o tema particular a un nivel dado (Grossman, 1990), e) *el conocimiento situacional y contextual* relativo a los procesos de ajuste de su conocimiento relativo a la materia y a los principios didácticos y pedagógicos generales, a situaciones particulares determinadas (Grossman, 1990; Eraut, 1994), y f) *el conocimiento metacognitivo* de control personal, relativo a los procesos que el profesor realiza para llegar a ser el director de su propia práctica mediante la toma de consciencia de los procesos de enseñanza, y mediante una reflexión personal sobre su actuación (Calderhead, 1987, 1989). Este tipo de conocimiento sirve de base para la construcción del conocimiento práctico del profesor.

B) Competencia docente

El interés que últimamente se aprecia en la literatura sobre formación del profesorado por plantear de nuevo un tipo de formación articulado en torno al desarrollo de “competencias”, es debida a la necesidad creciente que demanda cualquier sociedad de preparar un profesional competente para hacer frente a una diversidad de contextos y situaciones (Evans, 1993). En el ámbito de la formación del profesorado, la competencia ha sido concebida como algo medible expresado en perfiles donde se dibujan las habilidades profesionales que los estudiantes para profesor deben completar en su entrenamiento inicial, lo cual está en relación con la propuesta de *indicadores de ejecución* que critica Elliott (1993a). En la misma línea que Elliot, McNamara (1992) considera que las competencias no se deben concebir como algo estático que se aprende en un curso académico, sino que deben ser consideradas como elementos de desarrollo y crecimiento continuado a lo largo de toda la carrera profesional del profesor.

Es por esto, por lo que surge el debate entre los que intenta plantear “competencias” a un nivel básico de simples habilidades que pueden ser asimiladas de forma sencilla y mecánica, frente a autores como McNamara (1992) y Evans (1993), que buscan modelos

alternativos de competencias que sirvan para dar “poder” al profesor y conseguir su emancipación profesional. Por tanto, lo importante es llegar a considerar que los indicadores de competencia deben ser utilizados como un instrumento para propiciar procesos de desarrollo profesional en los profesores, aunque no puedan ser utilizados como indicadores o patrones generalizables de conducta.

Por tanto, ahora se habla de *indicadores de calidad* (Elliott, 1993b), los cuales no pueden ser definidos en términos de respuestas conductuales o resultados pre-especificados, al igual que no pueden ser derivados de un análisis de tareas/funciones sobre el trabajo, sino que deben hacer referencia a cualidades personales que se emplean en la realización del trabajo docente, y a un número de habilidades clave relativas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones complejas en situaciones no estructuradas. Estos planteamientos llevan a Elliott (1993c), ha establecer un modelo de desarrollo de competencias para la educación del profesor fundamentado en la idea de que la enseñanza es una *ciencia práctica* contraria a las tendencias que tratan de enmarcar la enseñanza dentro de una perspectiva conductual de “mercado social”. Así los planteamientos de Elliott están dirigidos a establecer un currículum para la formación del profesorado basado en el desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad para una comprensión situacional y práctica, apoyados sobre la base del movimiento del profesor investigador. De esta forma, no se prescriben formas de conducta concretas, pero se indica la calidad del proceso para llevar a cabo conductas indagadoras y reflexivas (Elliott, 1993c).

C) Cultura docente

Es también necesario profundizar en la cultura profesional del profesor y en las condiciones en las que se lleva a cabo la práctica de la enseñanza, para alcanzar un conocimiento mayor de las características que distinguen la profesión docente, las cuales determinan el tipo de formación inicial que se debe propiciar en los futuros profesores.

Respecto a las condiciones de trabajo del profesor hay que destacar aspectos relacionados con: a) la intensificación provocada por la sobrecarga de trabajo de diversos tipos como tareas de tipo burocrático para la realización de informes y memorias, realización de tareas de enseñanza, realización de tareas de desarrollo profesional, etc., b) aislamiento, aunque recientemente las propuestas del trabajo colaborativo son cada vez más frecuentes, chocan con la realidad de la enseñanza pues el profesor suele trabajar en solitario, c) estrés, provocado por una falta de apoyo en las tareas docentes, una sobrecarga de tareas para ser realizadas en un tiempo limitado, y las grandes expectativas sociales de su tarea como profesores (Smith y Bourke, 1992; Barnabé y Burns, 1994).

El tema de la cultura profesional tiene un valor singular a la hora de hablar de la profesión docente, pues establece un lenguaje, una perspectiva, unos valores, supuestos y creencias que son esenciales para entender la profesión docente. Hargreaves (1996, 1995), identifica cuatro formas de la cultura del profesor: a) individualismo, también conocido como aislamiento, está caracterizado por las situaciones en las que los profesores enseñan solos en sus clases, aislados del resto de compañeros, dando y recibiendo poca ayuda o “feedback”, b) balcanización, se caracteriza por la fragmentación de los profesores en subgrupos, que en algunos casos trabajan de forma competitiva, como por ejemplo el trabajo de los profesores por departamentos, c) mosaico móvil, aunque siguen existiendo

distintos grupos y departamentos, la identidad de los subgrupos no es tan cerrada como en la balcanización, d) cultura colaborativa, hace referencia a la existencia de relaciones de colegialidad, apoyándose en principios de ayuda, apoyo y “feedback”, y f) colegialidad forzada o artificial, la cual describe formas de colaboración que son administrativamente forzadas más que asumidas internamente por los miembros de una comunidad escolar.

Ante estos elementos que caracterizan la profesión docente, los cuales han sido resumidos brevemente, se pueden considerar nuevos planteamientos para fundamentar la formación inicial del profesorado y hacer referencia a un tipo de formación conectada con la realidad de la práctica profesional.

3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Teniendo en cuenta las anteriores aportaciones que destacan los elementos que caracterizan la profesión docente, debemos plantearnos con detenimiento en qué medida la formación inicial de los profesores se dirige a atender estos elementos y permite formar a futuros profesionales que desarrollarán unos conocimientos y competencias dentro de una cultura y condiciones de trabajo particulares.

En la actualidad, la formación de los profesores de infantil y de primaria se realiza en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o en las Facultades de Educación, y su duración es de tres años. Los nuevos Planes de Estudio proporcionan distintas especialidades, que en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada son las siguientes: Maestro de Audición y Lenguaje, Maestro de Educación Especial, Maestro de Educación Musical, Maestro de Educación Física, Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Maestro de Lengua Extranjera (Resolución de 28 de julio de 1994; Real Decreto 1440/1991). Estos planes están fundamentados en una diversidad de materias troncales, obligatorias de universidad y optativas que ofrecen un amplio rango de posibilidades de especialización.

Para los profesores de secundaria, la Logse (1990), establece en los artículos 24.2, 28 y 33.1, la exigencia de estar en posesión de un título profesional de *Especialización Didáctica*. En el Real Decreto 1692/1995 del 20 de octubre (BOE, 1995), se establecen los estudios para alcanzar el título de Especialización Didáctica (calificación pedagógica). Las enseñanzas teórico-prácticas, que abarcan un período de un año, se componen de:

- Materias obligatorias generales que versan sobre los aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos relevantes para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria.
- Materias específicas que son propias de la especialidad elegida.

La diversidad de materias y especialidades es significativa, ofertando distintas posibilidades de formación. Pero habría que preguntarse: ¿hasta qué punto es suficiente ofrecer esta variedad de formas de especialización para mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en la actualidad en las instituciones dedicadas a la formación del profesorado?. La investigación nos muestra una serie de elementos que permiten plantear la posibilidad de modificar los modelos de formación:

1. Las limitaciones de la investigación proceso-producto, que llevan finalmente a establecer una ruptura con los modelos de “racionalidad técnica” para la preparación del profesor (Doyle, 1990).

2. El fuerte avance de la psicología cognitiva, lo cual hace que el interés de la investigación se centre en el análisis del pensamiento y los procesos mentales en los que descansan las actividades complejas (Marcelo, 1987).

3. La legitimación de la investigación etnográfica, que permite dirigir la atención al significado que los sujetos dan a los hechos investigados desde su ambiente y desde su sistema de creencias y valores personal (Davies, 1993).

4. La profesionalización del docente, la cual descansa en lemas como los de autonomía, renovación personal y dirección personal, que implican formar a los futuros profesores en la resolución de problemas educacionales complejos, en la toma de decisiones, y en la reflexión “en” y “sobre” la acción (Clarke, 1995; Francis, 1995).

La reflexión se pone a la cabeza de todos los programas de formación del profesorado que pretenden desterrar los aspectos mecanicista que consideran que el alumno que se forma para llegar a ser un profesor es un recipiente pasivo que acumula conocimiento. Desde esta perspectiva se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento del profesor, el cual se obtiene desde la acción y desde la reflexión sobre la práctica.

La reflexión como un slogan para la reforma de la formación del profesorado, también significa un reconocimiento de que el proceso de aprendizaje para enseñar continúa a lo largo de toda la carrera y la vida profesional de los profesores. Esto implica que los futuros profesores deben ser formados durante su entrenamiento inicial para adquirir un hábito, que llegue a hacerse rutinario, en la reflexión, en el estudio y el análisis de la práctica educativa que perdure a lo largo de toda su carrera profesional (Bennett, Carré y Dunne, 1993; Darling-Hammond y McLaughlin, 1996). Los niveles de reflexión utilizados deben combinar los tipos de reflexión destacados por Van Manen (1977): reflexión técnica (relacionada con la realización de una enseñanza efectiva y técnicamente válida), reflexión práctica (relacionada con una toma de consciencia de los motivos que llevan a actuar de una manera determinada), y reflexión crítica (relacionada con la toma de consciencia de las implicaciones éticas y políticas de la actuación).

Pero, la puesta en práctica de programas de formación reflexivos es difícil, pues requiere un compromiso más que una mera y simple predisposición hacia la reflexión. Esta simple predisposición no es suficiente para llevar a cabo programas de formación que deberán permitir la construcción de un conocimiento profesional desde la formación inicial.

4. CONSTRUCCIÓN DE UN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESDE LA FORMACIÓN INICIAL

Para comenzar a hablar de cómo construir un conocimiento profesional desde la formación inicial hay que partir haciendo referencia al tipo de teoría que se debe proporcionar en los programas de formación del profesorado. McIntyre (1993) indica que la teoría proporcionada en los programas de educación del profesor ha sido criticada hasta tal punto, que se llega a cuestionar la necesidad de impartir algún contenido teórico en estos programas. Aunque la aportación de McIntyre hace referencia a una postura extremista, concluye finalmente destacando que la teoría en la formación inicial de los profesores debe ser considerada como algo que no se traslada en una serie de recipientes o fórmulas exactas para que los alumnos que se forman para llegar a ser profesores las sigan al pie de la letra.

Así, parece existir un rechazo generalizado a la teoría tal y como se la ha concebido tradicionalmente en la educación del profesor, especialmente cuando la situamos dentro del contexto de programas de formación reflexivos. Ahora se destaca la importancia de fomentar procesos en los estudiantes para cuestionar la teoría, llegando así al concepto “teorización”, pues teorizar es interpretar, explicar o juzgar intenciones, acciones y experiencias, es decir implicarse en un proceso metacognitivo personal de comprensión del significado (Eraut, 1994).

Desde esta perspectiva se concibe la teoría bajo otro prisma, considerándola un proceso intelectual más que un conocimiento proposicional (McIntyre, 1993). Este juego intelectual es el que sustenta los procesos de teorización, los cuales son el fundamento para la construcción y creación de un conocimiento profesional personal (Eraut, 1994). Los procesos de teorización deben conectarse con las teorías previas acerca del tema que se estudia de los estudiantes para profesor, pues esto permitirá ir modificando la estructura mental de los alumnos que serán futuros profesores, e ir construyendo y reconstruyendo desde la base, es decir desde los esquemas que sirven de apoyo a la estructura mental de los alumnos (Tann, 1993).

Con estos procesos se conseguirá ir construyendo una teoría personal acerca de la enseñanza desde la formación inicial, una teoría personal realmente útil y práctica para dar significado al trabajo diario del profesor como profesional de la enseñanza, y no ir construyendo una teoría acumulada en fórmulas y recetas que deben ser aplicadas en los contextos escolares, sin ningún tipo de reflexión y toma de consciencia sobre el significado de esa teoría.

Para conseguir construir una teoría personal acerca de la enseñanza, el proceso de formación inicial del profesorado, además de abandonar la forma tradicional de entender la teoría, debe fomentar en todo momento los procesos de aprendizaje a partir de la experiencia (Calderhead, 1988). Pero aunque estos planteamientos parecen estar claros y la investigación demuestre que el conocimiento proposicional no comienza a ser un conocimiento profesional hasta que no comienza a ser utilizado con propósitos profesionales y comienza a ser percibido como algo significativo y relevante para la práctica (Grossman, 1992), los encargados de la formación del profesorado parecen obviar estas aportaciones. El usar un comienzo proposicional en una situación práctica, requiere un esfuerzo intelectual considerablemente mayor que el de simplemente memorizar los contenidos. Por tanto, aunque se conozca que un tipo de aprendizaje basado en la experimentación es más duradero y válido, no suele ser utilizado en los contextos de formación inicial.

Por tanto, sería necesario fomentar en los alumnos que se forman para llegar a ser profesionales de la enseñanza procesos de aprendizaje a partir de la experiencia acompañados de principios como (Moral, 1997b):

1. Principio de agrupación y de interpretación de experiencias e impresiones.
2. Principio de utilización del conocimiento.
3. Principio de aprendizaje a partir del desarrollo de esquemas cognitivos.
4. Principio de reflexión y “feedback” constante.
5. Principio de desarrollo de procesos metacognitivos.

Unidos a estos planteamientos de fomento de procesos de teorización y de procesos de aprendizaje a partir de la experiencia, hay que hacer referencia a los principios constructivistas en el aprendizaje, pues es esencial adoptar la postura de que el conocimiento es algo activamente construido por el aprendiz, que implica su subjetividad. Por tanto, el conocimiento no puede ser simplemente “transferido” del profesor al aprendiz. El modelo instrumental de un profesor transmisor del conocimiento, es rechazado por un modelo constructivista que supone que el profesor tienen el rol de desarrollar en sus estudiantes la construcción de sus propias estructuras conceptuales (Falk, 1996; Keney, 1994).

Para el constructivismo, cada persona construye y percibe la realidad de una manera diferente. La postura aceptada es la que permite formular hipótesis de trabajo personales. Con la visión constructivista se acepta que el conocimiento es una construcción subjetiva de la realidad de una persona, más que una verdad objetiva e instrumental, y que esta verdad se construye en la indagación sobre la práctica y no mediante la transmisión del saber (Ross y Regan, 1993).

La construcción personal de significado se lleva a cabo mediante una práctica reflexiva que implica procesos de resolución de problemas (Copeland y colaboradores, 1993). Dentro de esta perspectiva la función del pensamiento reflexivo, consiste en transformar una situación que es experimentada como oscura y conflictiva en una situación clara y coherente, utilizando procesos que implican los siguientes pasos: comprender el problema, idear un plan o estrategia, ejecutar el plan para resolver el problema, y verificar los resultados comprobando la utilidad del plan para la solución del problema.

Estos procesos permiten trabajar la difícil unión entre la teoría y la práctica, unión que fundamenta las críticas más intensas que la literatura sobre formación inicial del profesorado nos muestra constantemente (Cox, 1996). Los alumnos que se forman para llegar a ser profesores, así como los profesores principiantes, no alcanzan descubrir las relaciones entre la teoría y la práctica. Esto les lleva a ser incapaces de comprender de qué forma el conocimiento teórico recibido durante el periodo de formación es generalizable y aplicable a distintos contextos (Schempp, Sparkes y Templin, 1993; Cooke y Pang, 1991).

Los procesos de investigación y de investigación acción basados en un ciclo de planificación, acción, observación y reflexión (Elliott, 1990), son utilizados como una herramienta para desarrollar una teoría práctica y crítica, con la intención de lograr que los profesores comiencen a ser agentes activos en la producción de un discurso pedagógico, más que meramente consumidores de conocimiento profesional producido por los académicos y los investigadores educacionales Carr y Kemmis, 1988).

La alternativa más apropiada para establecer un modelo de prácticas de los alumnos de Magisterio que propicie la unión de la teoría con la práctica, se sustenta en la utilización de estrategias de investigación. Con ellas se pretende que los alumnos en formación no asimilen simplemente lo que hacen los profesores que observan en su período de prácticas, sino que se cuestionen lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, así como las condiciones institucionales, políticas y culturales en que se realizan, pues, como señala Zeichner (1993), solamente a partir de la indagación y la reflexión acerca del porqué y el cómo de las experiencias de los sujetos en los contextos reales, es de donde puede surgir la verdadera unión de la teoría con la práctica.

El centro escolar, en este caso, debe estar abierto a acoger a los estudiantes para profesor que necesitan adquirir un conocimiento verificado en la práctica real mediante un proceso de reflexión. Este ambiente debe ser abierto y colaborador para acoger dentro de la vida del centro a los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores. Así se habla de las *Escuelas de Desarrollo Profesional* y del papel de “menor” que deben realizar los profesores de los centros escolares, para propiciar un proceso que disponga a los estudiantes para profesor a aprender, a crecer y a cambiar, desde la reflexión acerca de los episodios de la enseñanza que viven (Darling-Hammond, 1994; Field y Field, 1994). La universidad debe proporcionar el espacio para comparar y contrastar las experiencias que se obtienen en el contexto real del centro escolar. La universidad también debe proporcionar el esquema de referencia teórico desde el cual los estudiantes pueden desarrollar una comprensión crítica del centro escolar y de las experiencias instructivas que viven (Cochran-Smith, 1991; Richmond, 1996).

El proceso colaborativo entre el centro escolar y la universidad, supone algo más que una mera colaboración, pues supone una responsabilidad compartida en los procesos de aprendizaje de los futuros profesores (Christeson, Eldredge, Ibom, Johnston y Thomas, 1996). El modelo de compañeros entre el centro escolar y la universidad, según Corcoran y Andrew (1987), debe consistir en que en la misma semana que en la universidad se trabaja algún tema en concreto referido a los problemas de enseñanza-aprendizaje, en el centro escolar se contextualizará esta teoría mediante demostraciones y observaciones. Estas propuestas de prácticas se apoyan en el trabajo en grupos pequeños o seminarios (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992; McCaleb, Borko y Arends (1992). La estructura de este tipo de grupos proporciona un lugar donde los estudiantes que se preparan para ser profesores puedan exponer el pensamiento que han elaborado a partir de experiencias vividas o asimiladas de forma teórica. En estos grupos existe un “espacio seguro” donde los miembros trabajan juntos como personas, sin máscaras o pretensiones. Todos los participantes actúan como artífices en la elaboración de la “verdad” y de la “teoría”, proporcionando su visión personal con la que fundamentar y resolver las preguntas y las indagaciones que surgen en el grupo.

Pero, tal y como se presenta en estos momentos la situación de las prácticas de los alumnos que se forman para llegar a ser profesores, todas estas cuestiones referidas a un modelo de prácticum acorde con los principios de reflexión e investigación, y apoyado en una relación estrecha entre el centro escolar y la universidad, son, casi podría decir, planteamientos utópicos, más que realidades posibles de poner en la práctica. Así, aunque la investigación sobre formación del profesorado sigue insistiendo en la necesidad de propiciar un proceso de formación basado en la reflexión y la indagación sobre la práctica,

parece existir un abismo insalvable entre lo que dicen los investigadores “teóricos” y la realidad que actualmente vivimos.

Teniendo presente lo que la investigación sobre formación del profesorado manifiesta abiertamente que para llevar a cabo un verdadero proceso de unión de la teoría con la práctica se deben propiciar procesos de reflexión y de investigación, y teniendo presente que es realmente difícil crear la estructura que soporte un proceso de formación basado en procesos de investigación que sea lo suficientemente poderosa como para facilitar que el alumno por sí mismo sea el constructor de la teoría acerca de la enseñanza, planteo la posibilidad de utilizar lo que he llamado *Investigación Teórico/Práctica* o *investigación reflexiva* (Moral, 1997a).

La *Investigación Teórico/Práctica* surge a raíz de los impedimentos que viven los estudiantes de Magisterio de para llevar a cabo proyectos de investigación-acción en los contextos reales donde realizan sus prácticas. Entre los grandes impedimentos se pueden citar los obstáculos que surgen desde el centro escolar y desde los profesores que imparten la enseñanza, pues estos consideran que llevar a cabo un proceso de investigación iniciado por el estudiante en una clase normal puede frenar el progreso instructivo y curricular.

Por ello planteo un proceso de investigación, que surge con el deseo de plantear la investigación como principio básico de estrategia formativa en el periodo de formación inicial de los profesores. La *Investigación Teórico/Práctica* se apoya en un modelo similar a la investigación acción, pero no posee como elemento básico la “acción” sobre la práctica para la mejora de ésta, sino que se apoya en un proceso reflexivo de introspección, abstracción, deliberación y razonamiento que no implica necesariamente la actuación sobre la práctica. El alumno debe observar y examinar con cuidado todos aquellos elementos de la práctica que le resultan problemáticos y difíciles de comprender y debe reconsiderarlos desde la relación que se establece entre la teoría y la práctica, consiguiendo reflejar esta relación desde un discurso personal, apoyado siempre por el diálogo compartido que se establece en los seminarios de trabajo donde un grupo de alumnos progresa de manera conjunta en todo el proceso de investigación.

Por tanto, aunque los alumnos de las Facultades de Educación no puedan llevar a cabo un proyecto de investigación acción completo, ya que ellos no pueden actuar en clase verificando los resultados y modificando situaciones, sí pueden utilizar la investigación como un instrumento de verificación de la teoría en la práctica. El esquema siguiente resume el proceso de *Investigación Teórico/Práctica*, el cual se compone de seis fases:

1. Delimitar la teoría que fundamenta la práctica mediante un análisis teórico.
2. Cuestionar los principios teóricos que fundamentan la práctica mediante un planteamiento de hipótesis.
3. Comprobar los principios teóricos, mediante un análisis de la práctica.
4. Verificar las hipótesis formuladas mediante contraste de análisis teórico/práctico.
5. Confrontar conclusiones en grupo.
6. Reconstruir la teoría que fundamenta la práctica a partir de una visión personal.

Todo este proceso tiene como fin el conseguir que el alumno verifique los principios teóricos que supone fundamentan el problema práctico que se plantea al inicio

de la investigación, y que esto sea la base para la construcción de un conocimiento profesional y la reconstrucción de la teoría personal acerca del tema o problema práctico que se investiga.

La *Investigación Teórica/Práctica* se realiza teniendo presente que el grupo de alumnos junto con el profesor encargado del grupo que utilizan esta estrategia metodológica, deben funcionar como una comunidad de “amigos críticos” (Cox, 1996), donde, sin miedos, los alumnos puedan implicarse en los procesos de construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- BARNABÉ, C. y BURNS, M. (1994). “Teachers' job characteristics and motivation”. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- BEN-PERETZ, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter*. New York: SUNY Press.
- BENNETT, N.; CARRÉ, C. y DUNNE, E. (1993). “Learning to teach”. En N. Bennet y C. Carré (Ed.), *Learning to teach* (pp. 212-220). London: Routledge.
- B.O.E. (1990). *Logse: Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo*. BOE 3 de octubre de 1990.
- B.O.E. (1994). *Resolución de 28 de julio de 1994, por la que se hace público el Plan de Estudios de Maestro de la Universidad de Granada, Real Decreto 1440/1991*. BOE 30 de agosto de 1994.
- B.O.E. (1995). *Real Decreto 1962/1995, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica*. BOE 20 de octubre de 1994.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992). “Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular”. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 131-151.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1996). “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En M.A. Pereyra, J.G. Minguez, M.Beas y A.J. Gómez (Compiladores), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares-Corredor, S.A.
- CALDERHEAD, J. (1987). *Cognition and metacognition in teachers' professional development*. Whashington: Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A.
- CALDERHEAD, J. (1988). *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press.
- CALDERHEAD, J. (1989). “Reflective teaching and teacher education”. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CHRISTENSON, M.; ELDREDGE, F.; IBOM, K.; JOHNSTON, M. y THOMAS, M. (1996). “Collaboration in support of change”. *Theory into Practice*, 35(3), 187-195.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P. (1986). “Teachers' thought processes”. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Third Edition* (pp 255-296). New York: McMillan.
- CLARKE, A. (1995). “Professional development in practicum setting. Reflective practice under scrutiny”. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261.
- COCHRAN-SMITH, M. (1991). “Reinventing student teaching”. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- COOKE, B.L. y PANG, K.C. (1991). “Recent reserach on beginning teachers: Studies of trained and untrained-novices”. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 93-110.
- COPELAND, W.D. et al. (1993). “The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda”. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 347-359.
- CORCORAN, E. y ANDREW, M. (1987). “A full year internship: An example of school-university collaboration”. *Journal of Teacher Education*, 45(2), 45-51.
- COX, S. (1996). “Discussion of a Pilot Project to focus the thinking of Bed (Primary) students”. En C. O'Hanlon (Ed.), *Professional development through action research in educational settings* (pp. 155-175). London: Falmer Press.
- DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Anaya.

- DE VICENTE, P.S. (1996). "Formación y evaluación basada en el centro". En A. Villa (Coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 289-322). Deusto: ICE de la Universidad de Deusto.
- DARLING-HAMMOND, L. (1994). "Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise". En L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools* (pp. 1-27). New York: Teachers College Press.
- DARLING-HAMMOND, L. y McLAUGHLIN, M.W. (1996). "Policies that support professional development in an era of Reform. En M.W. McLaughlin y I. Oberman, (Eds.), *Teacher learning. New policies, New practices* (pp. 202-218). New York: Teachers College Press.
- DAVIES, R. (1993). "Chronicles: Doing action research: The stories of three teachers". En J. Elliott (Ed), *Reconstructing teacher education* (pp. 145-155). London: The Falmer Press.
- DOYLE, W. (1990). "Themes in teacher education research". En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.3-24). New York: Macmillan.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London and Canberra: Croom Helm
- ELBAZ, F. (1988). "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores". En L.M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*.
- ELLIOT, J. (1990). "Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 6(19), 1-26.
- ELLIOT, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.
- ELLIOT, J. (1993a). "The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives". En J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 20-31). London: The Falmer Press,
- ELLIOT, J. (1993b). "Are performance indicators educational quality indicators". En J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 51-65). London: The Falmer Press,
- ELLIOT, J. (1993c). "Professional education and the idea of a practical educational science". En J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 65-86). London: The Falmer Press.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1992). "Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa". En J.M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 125-133). Sevilla: Arquetipo, 125-133.
- EVANS, H. (1993). "Teacher competence: panacea, rhetoric or professional challenge?". *JET, International Analyses of Teacher Education*, 145-163.
- FALK, B. (1996). "Teaching the way children learn". En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), *Teacher learning. New policies, new practices* (pp. 22-29). New York: Teachers College Press.
- FIELD, B. y FIELD, T. (1994). *Teachers as mentors: A practical guide*. London: The Falmer Press.
- FRANCIS, D. (1995). "The reflective journal. A window to preservice teacher' practical knowledge". *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En *Internacional de Didáctica: "Volver a Pensar la Educación"* (pp. 13-42). Madrid: Morata.
- GROSSMAN, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher's College Press.
- GROSSMAN, P. (1992). "Teaching to learn". En A. Lieberman y K.J. Rehg (Eds.), *The changing contexts of teaching*. Chicago: NSSE.
- GROSSMAN, P.L. y Gudmundsdottir, S. (1987). *Teachers and texts: An expert/novice comparison in english*. Washington: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- GROSSMAN, P.L.; WILSON, S.M., y SHULMAN, L.S. (1989). "Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching". En M.C. Reynolds, *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). Oxford: Pergamon Press.
- HARGREAVES, A. (1995). "Realities of teaching". En L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 80-88). Cambridge: Pergamon.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata: Madrid.
- JOHANNESSON, I. (1993). "Professionalization of progress and expertise among teacher educators in Iceland: A bourdieuan interpretation". *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 269-281.
- KENEY, S. (1994). "Constructivism and teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 157-167.
- KING, M.B. (1994). "Locking ourselves in: National standards for the teaching profession". *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 95-108.
- LAURSEN, P.F. (1994). "Teacher thinking and didactics: perspective, rationalistics and reflective approaches. En I. Carglen, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions* (pp. 125-137). London: The Falmer Press,
- LEINHARDT, G. y GREENO, J.G. (1994). "The cognitive skill of teaching". *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95

- LORENZO DELGADO, M. (1994) *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas
- MARCELO GARCÍA, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1987). El pensamiento del profesor. CEAC: Barcelona.
- MARCELO, C. (1997). El currículum de la formación del profesorado de secundaria. Comentario a las ponencias. Ponencia presentada al *II Congreso sobre Formación del Profesorado*. Granada, del 9 al 12 de abril.
- McCALEB, J.; BORKO, H. y ARENDS, R. (1992). "Reflection, research and repertoire in the masters certification program at the University of Maryland". En L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Education* (pp. 40-64). New York: State University of New York Press.
- McINTYRE, D. (1993). "Theory, theorizing and reflection in initial teacher education". En J. Calderhead y P. Gates, (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). London: The Falmer Press, 39-52.
- McNAMARA, D. (1992). "The reform of teacher education in England and Wales: teacher competence; panacea or rhetoric?". *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 273-285
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MONTERO MESA, L. (1997). "Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica". *Innovación Educativa*, 7, 69-77.
- MORAL, C. (1990). *Análisis de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*. Tesis Doctoral inédita: Granada.
- MORAL, C. (1992). "La técnica de "planning net" para el análisis de la estructura y el contenido de la enseñanza". En C. Marcelo García (Coord.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: CINCEL
- MORAL SANTAELLA, C. (1997a). "Delimitación conceptual de la reflexión para la formación del profesorado". *Innovación Educativa*, 7, 55-68.
- MORAL SANTAELLA, C. (1997b). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE.
- MORAL SANTAELLA, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Grupo Editorial Universitario: Granada.
- O'HANLON, C. (1993). "The importance of an articulated personal theory of professional development". En J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 31-39). London: The Falmer Press.
- OJA, S.N.; DILLER, A.; CORCORAN, E. y ANDREW, M.D. (1992). "Communities of inquiry, communities of support: The five year teacher education program at the University of New Hampshire". En L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Education* (pp. 3-23). New York: State University of New York Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *Comprender la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En *Congreso Internacional de Didáctica: "Volver a Pensar la Educación"* (339-353). Madrid: Morata, 339-353.
- POPKIEWITZ, T. (1994). "Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential". *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1-14.
- RICHMONG, G. (1996). "University/school partnerships: Bridging the culture gap". *Theory into Practice*, 35(3), 214-218.
- ROSS, J. y REGAN, E. (1993). "Sharing professional experience. Its impact on professional development". *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 91-106
- SALINAS FERNÁNDEZ, B. (1995). "Límites del discurso didáctico actual". En *Congreso Internacional de Didáctica: "Volver a Pensar la Educación"* (pp. 45-60). Madrid: Morata,
- SANGER, J. (1996). "Managing change through action research: A postmodern perspective on appraisal". En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 182-199). London: The Falmer Press.
- SCHEMPP, P.G.; SPARKES, A.C. y TEMPLIN, T.J. (1993). "The micropolitics of teacher induction". *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.
- SMITH, M. y BOURKE, S. (1992). "Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction". *Teaching and Teacher education*, 8(1), 31-46.
- TANN, S. (1993). "Eliciting student teachers' personal theories". En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 53-69). London: The Falmer Press.
- USHER, R. (1996). "A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research". En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 9-33). London: Routledge.
- VAN MANEN, M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practica". *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

- VILLAR, L.M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- ZEICHNER, K.M. (1993). "Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice". *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 5-20.
- ZEICHNER, K. (1996). "Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform". En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gómez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 199-214). New York: Teachers College Press.