

3 . LA FORMACIÓN DE FORMADORES: PARADIGMAS Y MODELOS DE FORMACIÓN.

3.1 Introducción.

Una de las preocupaciones didácticas ha sido desde antaño el estudio de la función docente. Esta preocupación, más evidente en las últimas décadas, se ha centrado sobre todo en cuestionar el modelo tradicional en la concepción de los docentes para pasar a estudiar y considerar al docente como un profesional reflexivo y crítico con su propio quehacer didáctico. El cambio de rol, no es más que una consecuencia directa del cambio progresivo que se produce en la sociedad. De manera que, el docente como monopolizador del saber y transmisor de conocimientos deja paso a un docente cuyas competencias más a ir más allá de su actuación en el aula. Su compromiso con la institución y con la sociedad va a ser ineludible, al mismo tiempo que su papel como agente de cambio.

Si bien, las investigaciones en el campo de la función docente han sido muy abundantes, hay que decir, también, que menos han sido los estudios sobre los modelos teóricos sobre la función de los docentes en el ámbito de la Educación no formal y, en concreto en la formación no formal. Quizás la corta existencia de esta temática justifique la menor aportaciones que se ha realizado en este campo.

A lo largo de este capítulo, por esta razón apuntada, vamos a realizar un análisis de los diferentes paradigmas de investigación didáctica, señalando las características más significativas de la concepción docente dentro del mismo para llegar a profundizar en los modelos de formación docente.

3.2 Los paradigmas de investigación en la enseñanza y la función docente.

Son muchos los estudios e investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre la función y formación de los docentes. Estas investigaciones, que han ido ampliando y mejorando la comprensión de los procesos de enseñanza y la formación docente, se han centrado demasiado, a mi modo de ver en los docentes de enseñanza de base y en un contexto formal. Menos han sido las aportaciones que se han realizado en la enseñanza de adultos y sobre la formación de formadores en ámbitos no formales, como es el contexto de algún tipo de enseñanza profesional y de la ocupacional. De todas formas, es necesario un estudio de los distintos paradigmas que, hasta hoy, han recogido los pensamientos, las ideas y supuestos que han conceptualizado la enseñanza y la función docente y han guiado la investigación de ambas. Este estudio nos permitirá clarificar las distintas conceptualizaciones de la enseñanza, del docente y su formación para poder clasificar mejor los distintos modelos de formación del profesorado, en este caso, en

función del paradigma al que pertenecen y recoger las aportaciones más significativas para la determinación del modelo más acorde y adecuado a nuestra realidad: la formación de formadores en el contexto de la formación profesional y ocupacional.

Desde una consideración evolutiva de los paradigmas, presentamos cada uno de ellos en relación con el momento de su aparición.

3.2.1 El paradigma presagio-producto.

Este paradigma, en el que se ubican los trabajos e investigaciones que se realizaron a partir de los años treinta, considera que la eficacia de la enseñanza depende directamente de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del docente (actitud, creencias, valores, porte externo, tono de voz, ...).

Las investigaciones, desde este paradigma, pretenden encontrar al profesor más eficaz pero en función, no de su comportamiento real en el aula, sino de las características de su personalidad. El profesor, en este caso, se convierte en el responsable directo del rendimiento eficaz del alumno, descartándose otras variables del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, métodos, contexto,...).

Desde esta visión de la realidad educativa, el docente más eficaz será el prototipo a imitar y los procesos de imitación la base para la formación docente.

Las relaciones que se establecen son unidireccionales (profesor-alumno) porque, al margen del contexto y de los objetivos que se pretenden, el alumno obtendrá mejores resultados si el docente es el más eficaz. Se trata de un paradigma simplista, reduccionista y conceptualmente tan pobre que no puede explicar racionalmente los procesos que ocurren en el aula. Son muchas las limitaciones que presenta este paradigma denominado de “caja negra”, limitaciones que se centran, principalmente, en la desconsideración de la actuación del profesor en el aula, ya que lo importante es lo que el profesor es y no lo que hace y en la desconsideración del contexto como variable que influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de otras variables que actúan como mediadores en dicho proceso. La creencia en la universalidad repetitiva de la forma de actuar del profesor es otra de las falsedades en este paradigma.

3.2.2 El paradigma proceso-producto.

Este paradigma, que parte de los planteamientos de la epistemología positivista y la psicología conductista, intenta romper con el hermetismo de la “caja negra” y con el reduccionismo del paradigma anterior aunque sin conseguirlo. Sus estudios e investigaciones se centran en descubrir el método más eficaz y en determinar los estilos de enseñanza que mejores resultados producen en los alumnos. En estos momentos se comienza a considerar otras variables del proceso que ejercen una

influencia en el rendimiento de los discentes. Ya no son las características personales y psicológicas del docente las únicas variables que explican el rendimiento de los alumnos, sino que existen otras que actúan como mediadoras, en este caso los estilos docentes o procedimientos metodológicos utilizados.

La máxima preocupación de los investigadores, en este paradigma, es comprobar experimentalmente diferentes métodos e identificar el más eficaz para poder, posteriormente, enseñar estos procedimientos metodológicos en las escuelas de formación del profesorado (Pérez Gómez, 1989).

También, en esta época, proliferaron los estudios en los que se intentaba determinar distintas tipologías y estilos de enseñanza como los estilos autoritarios, democráticos, basados en la libertad, (Lippit y White, 1943), la enseñanza programada, la enseñanza individualizada, la enseñanza socializada, la basada en programas modulares, etc.

En los años sesenta surge un movimiento significativo centrado en la **observación del comportamiento del profesor y el análisis de la interacción en el aula**. En este sentido, son significativos los estudios de Flanders, 1965, Amidon, 1966, Johnson, 1968, la Escuela de St. Cloud, en París, los neonatos ICEs en las universidades españolas, etc) cuyo objeto es el de determinar las destrezas y habilidades (en su mínima expresión) de los docentes para identificar los estilos de enseñanza y establecer correlaciones entre estos estilos de enseñanza y el rendimiento de los alumnos. En estos estudios, la observación sistemática y las escalas de categorías de observación es la técnica utilizada. A modo de ejemplo, Flanders, en sus estudios, utilizó una escala con diez categorías que determinaban el comportamiento real del profesor en el aula. En el siguiente esquema podemos observar estas categorías.

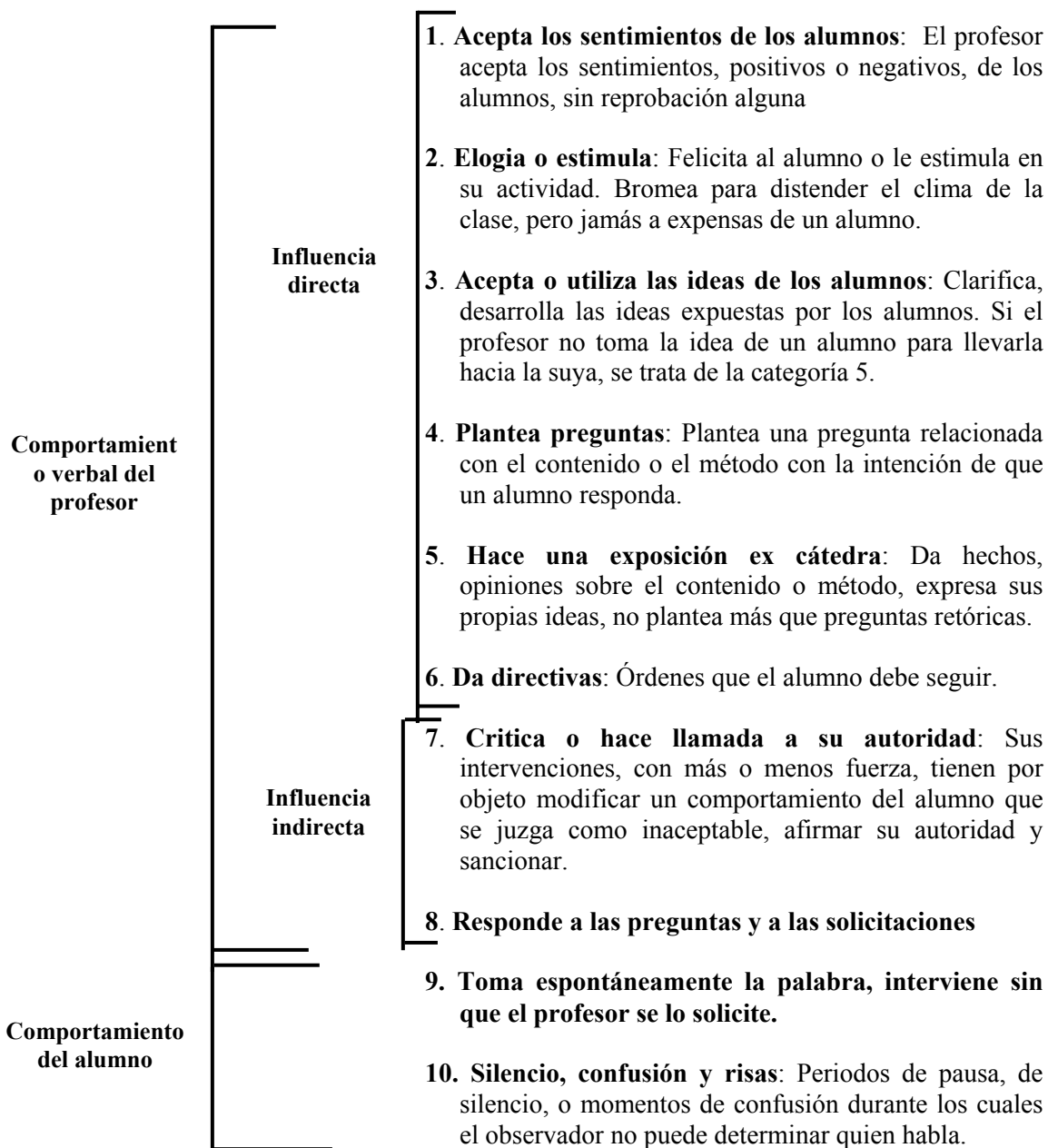


Gráfico 3.1: Categorías para el análisis de las interacciones de Flanders (Postic, 1978:76).

Por otra parte, la **microenseñanza** (Cooper, 1989) y la formación basada en competencias (**CBTE**) son los modelos de formación docente más significativos en este paradigma, modelos con una base positivista y conductista. Durante la época de los años 60 y 70 abundaron en muchas instituciones de formación del profesorado este tipo de modelos (en España en todos los ICEs se instaura el aula de microenseñanza), modelos que, de forma sistemática, pretenden el aprendizaje de destrezas específicas de enseñanza (que resultan de descomponer en microdestrezas o “Skills” y microprocesos lo que el profesor hace en el aula) en situaciones prácticas controladas o de laboratorio y en determinar las capacidades y

competencias docentes, entendidas como “skills”, que mejores rendimientos producen en los alumnos.

Ahora bien, la microenseñanza y el modelo CBTE parten del supuesto erróneo que las competencias docentes se definen como el sumatorio de habilidades (skills), sin considerar que la competencia es más que la suma de las destrezas y habilidades en las que se descompone los procesos que el profesor realiza. La competencia es, si asumimos un enfoque sistémico y contextual, una interrelación de conocimientos, experiencias, habilidades, procedimientos, valores, creencias y actitudes docentes. En este caso, y siguiendo con lo que exponen (Ferrández, 1996a; Le Boterf, 1996; Retuerto, 1995; Tejada, 1999a,b; CIFO, 2000), la práctica docente es un dominio de competencias profesionales que incluyen:

- **El saber** epistemológico, sociológico, pedagógico, psicológico, antropológico, político que fundamentan el currículum y la formación docente.
- **El saber hacer** que da sentido a la praxis como quehacer didáctico. Constituyen los procedimientos, los principios de acción nacidos de la razón práctica.
- **El saber estar** en el contexto (endógeno y exógeno) de actuación docente, en el espacio y el tiempo, en las instituciones y entre los alumnos y demás profesionales.
- **El saber ser** que hace referencia a la ética profesional y a las actitudes que, como persona que siente, se alegra y sufre, facilitan la satisfacción profesional y, indudablemente, la satisfacción de los destinatarios. En cierto sentido, para algunos, este ámbito del saber puede ser el responsable de la calidad docente.
- **El hacer saber** entendido como proceso de innovación y ligado con el desarrollo profesional. Tan importantes son los conocimientos y las formas de hacer de un profesional en la práctica como los procesos y actitudes para la reflexión y la toma de decisiones, procesos encaminados a la mejora de la enseñanza, de la propia actuación docente y a la construcción de nuevos planteamientos pedagógicos.
- **El saber desaprender** que permite dejar todo aquello que resulta obsoleto y puede entorpecer una práctica educativa de calidad, ya que puede generar resistencias al cambio y actitudes negativas ante la innovación.

La investigación, desde el paradigma proceso-producto, es de corte cuantitativa y en la que predominan los modelos experimentales de pretest-postest, primero, y después de pretest-postest-test diferido, intentando ajustar más las variables intervinientes. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recogida de información

hay que decir que son, básicamente, técnicas de observación sistemática, acudiendo a las recientes aportaciones del material audiovisual sobre todo, que recogen actuaciones docentes explícitas predeterminadas a priori en una escala cerrada e inamovible; lo que supone, como veremos más adelante, un sin fin de defectos y problemáticas.

Numerosas han sido las críticas realizadas a este paradigma, críticas que se han centrado, básicamente, en la desconsideración del contexto como configurador y mediador en la actuación docente y en la adquisición de competencias docentes, en la evaluación de los aprendizajes sólo en función del rendimiento de los alumnos y la inconsistencia de las metodologías e instrumentos de investigación utilizados. Más concretamente, y siguiendo a Lowyck, 1986 y Pérez Gómez, 1989, las limitaciones del paradigma se concretan en las siguientes:

- ❑ **Definición unidireccional del flujo de influencia.** Las influencias que se establecen en el aula van más allá de los comportamientos docentes y el rendimiento de los alumnos, ya que en muchas investigaciones (Klein, 1971, Fiedler, 1975, Noble and Nolan, 1976) se ha demostrado que los alumnos a través de sus comportamientos, individuales o colectivos, explícitos o latentes, influyen en el comportamiento docente y en el aprendizaje. Además, no se pueden afirmar relaciones de causa-efecto, como así pretenden, cuando sólo se establecen correlaciones.
- ❑ **Descontextualización de la actuación docente.** No podemos entender la actuación docente sin analizar la influencia que tiene sobre ella el espacio físico, psicológico y social del contexto donde se desarrollan los procesos de E-A.
- ❑ **Reducción del análisis de la enseñanza a los comportamientos observables.** Para entender los procesos de E-A no podemos sólo tener en cuenta los hechos, sino que también son importantes los significados, las intenciones, actitudes, expectativas que tiene docentes y alumnos, etc.
- ❑ **Definición restrictiva de los productos de la enseñanza.** Los productos de enseñanza no son, únicamente, los resultados académicos de los alumnos, ya que los efectos de la actividad de enseñanza son mucho más amplios: actitudes, expectativas, satisfacción, procedimientos de trabajo, estrategias cognitivas, etc.
- ❑ **Rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual.** La observación y la elaboración previa de las escalas simplifican el proceso de recogida de información, ya que restringe el campo de la observación. Además, el sistema de categorías parte de una concepción tradicional de la enseñanza: explicaciones verbales, preguntas, respuestas, etc.
- ❑ **Marginación de las exigencias del currículum.** El paradigma proceso-producto, en su esquema reduccionista, olvida integrar los procesos y los

contenidos, ya que sólo establecen relaciones entre la conducta docente y las adquisiciones de los alumnos sin considerar el tipo de contenido objeto de los procesos de E-A. Tampoco se tienen en cuenta diferentes estrategias metodológicas según la contextura diferencial de los contenidos.

- **La escasa consideración del alumno como persona activa y mediadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.** Nadie duda, en la actualidad, que el alumno es un activo mediador en el proceso de E-A y que la enseñanza ha de provocar el desarrollo de conocimientos, procedimientos, actitudes que permitan al sujeto resolverse en el medio en el que vive.

3.2.3 El paradigma mediacional.

Este paradigma plantea cuestiones que intentan solventar las limitaciones de las investigaciones desarrolladas en el paradigma proceso-producto; abre nuevos caminos al considerar a los alumnos y a los docentes activos procesadores de información y mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al utilizar metodologías cualitativas etnográficas, fenomenológicas entre otras. Estas metodologías de investigación cualitativas, mucho más flexibles, se justifican por la necesidad de poder interpretar las respuestas mediadores difíciles de observar de manera directa y objetiva.

Paralelamente, el desarrollo de la psicología cognitiva, en concreto las teorías de procesamiento de la información (Shulman, 1989, Newel, Simon, 1972), van conformando este nuevo marco de interpretación, el paradigma mediacional.

Si la máxima preocupación en el paradigma proceso-producto es la de identificar el método más eficaz y eficiente, en el paradigma mediacional la preocupación se traslada al estudio de los procesos mentales que subyacen al comportamiento de alumnos y profesores, de las estrategias de procesamiento de la información, de las influencias recíprocas entre alumnos y profesores y de los procesos de construcción del propio conocimiento, tanto de alumnos como de profesores.

En este paradigma, el profesor deja de ser un técnico que ejecuta destrezas estereotipadas y adquiridas fuera de contexto y se convierte en un profesional activo, reflexivo, que emite juicios y toma decisiones. Clark (1985) considera al docente como un constructivista que continuamente va elaborando estrategias de actuación a partir de procesos de análisis y de reflexión en el contexto en el que actúa.

En cuanto a la formación del profesorado se hace hincapié en el desarrollo de capacidades para interpretar, reflexionar y evaluar más que habilidades, destrezas y estilos prefijados de antemano de comportamiento docente. Marcelo (1987) define al profesor como el sujeto que toma decisiones, considerando ésta como la competencia más importante a desarrollar.

Como vemos, tres son las líneas de investigación (análisis del pensamiento docente, del pensamiento discente y de la influencia mutua entre docente y discentes) desarrolladas en este marco de interpretación, que dan lugar a tres concepciones del paradigma: **el paradigma mediacional centrado en el docente, el paradigma mediacional centrado en el alumno y el paradigma mediacional integrador** (Pérez Gómez, 1989).

3.2.3.1 El paradigma mediacional centrado en el docente.

Las investigaciones que se desarrollan en este paradigma (Shavelson, 1975, Clark, 1976, 1979, Yinger, 1977, Pérez Gómez, 1985, Villar Angulo, 1986, Marcelo, 1987, Zabalza, 1987, entre otros), situado en el ámbito de la enseñanza, se orientan hacia el estudio de procesos tales como:

- Los juicios valorativos que los docentes realizan en cada momento del proceso de E-A y las decisiones que toman en función de éstos. “*El docente toma decisiones en los tres momentos del proceso de E-A, el momento preinteractivo (donde se prescribe de modo flexible la enseñanza), el momento interactivo (caracterizado por la momentaneidad y impredecibilidad) y el momento postinteractivo (en el que se toman decisiones en relación con la planificación, los procesos y los resultados de los alumnos)*”. (CIFO, 2000:29).
- Los procesos de reflexión **en** y **sobre** la acción que permiten al docente mejorar su práctica y su conocimiento.
- Las teorías implícitas, valores, creencias, actitudes que el profesor mantiene sobre la enseñanza y el aprendizaje en un contexto ecológico y social (Clark y Yinger, 1979, Marrero, 1988) como responsables del peculiar y personal modo de actuar y tomar decisiones de cada docente. De hecho, el pensamiento de los docentes se ve condicionado por las teorías implícitas de cada uno y de las creencias pedagógicas.
- Cómo se forman esas teorías y creencias pedagógicas responsables del comportamiento docente

El interés de este paradigma, según Marcelo (1987), radica en conocer los procesos de razonamiento que ocurren en la mente de los profesores durante su actividad profesional. La diferencia, con otros enfoques anteriores, consiste en la preocupación por conocer el proceso cognitivo y demás variables (actitudes, creencias, valores, teorías implícitas) que subyacen en los procesos de enseñanza y que eran desestimados en los planteamientos del paradigma proceso-producto.

Desde este paradigma se han representado diferentes modelos que, por un lado, ponen de manifiesto los factores que influyen en la adopción de decisiones y, por otro, las tareas que el profesor como procesador e investigador tiene que desarrollar

en su actuación docente, tareas referidas, básicamente a la planificación (Yinger, 1979, Shavelson, 1979) y al comportamiento interactivo (Clark y Yinger, 1979).

A modo de ejemplo, presentamos el modelo de Shavelson, en el que se determinan los factores que el docente tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones con respecto la planificación de la enseñanza, factores que tienen que ver con:

- **Las expectativas sobre los alumnos.** El docente elabora internamente éstas expectativas en función de las peculiaridades de los alumnos, sus características y su comportamiento como grupo, las creencias y teorías implícitas acerca la educación y la enseñanza y de las exigencias curriculares.
- **Las creencias, teorías y actitudes sobre la educación,** que influyen directamente sobre las decisiones que se toman.
- **La naturaleza de las tareas de instrucción,** que tienen que ver con las estrategias docentes dependientes a las exigencias curriculares.
- **Disponibilidad de materiales y estrategias,** actuando como potenciador o limitador de la actuación docente.

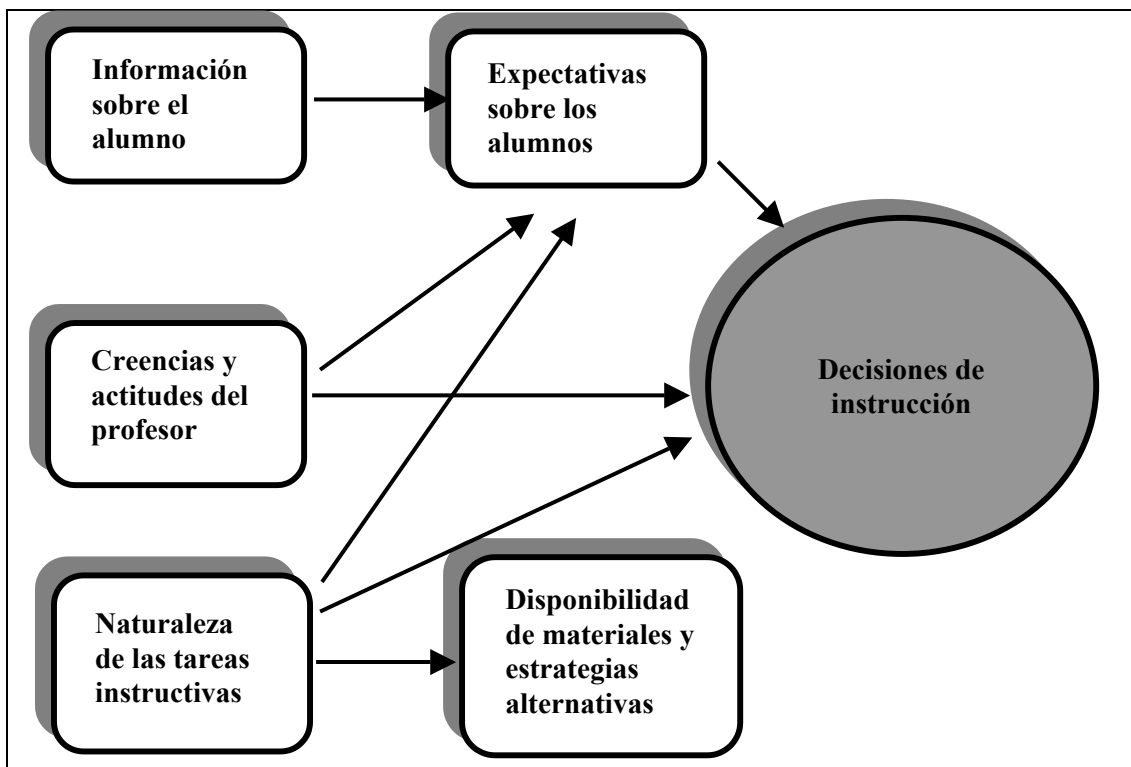


Figura 3.1: Modelo de toma de decisiones, Shavelson, 1979 (cit, Pérez Gómez, 1989:116)

Los profesores, según este paradigma, construyen su pensamiento pedagógico a través de la reflexión en, desde y para la acción de las situaciones de enseñanza, situaciones complejas que se convierten en personales y genuinas. Algunas de las más significativas son (CIFO, 2000):

- **La intencionalidad docente.** Hay docentes que tienden a mediar para que los alumnos consigan una asimilación de los aprendizajes o que consigan mayor formalidad de éstos u otros que median para conseguir alumnos críticos y transformadores de su cultura.
- **El “imago”** (la imagen), que el profesor tiene de los alumnos y del grupo y que será un factor de influencia en las decisiones que toma.
- **Las teorías implícitas** que comportan la existencia de una manera de entender y conceptualizar la enseñanza, aunque para el docente puede seguir siendo latente.
- **La tipología de las estrategias metodológicas** que inciden también en la mediación de los aprendizajes. En este caso, tenemos docentes con una preferencia por el trabajo socializado, otros por el individualizado y con soporte multimedia, etc.

3.2.3.2 Paradigma mediacional centrado en el alumno.

Este paradigma impulsado por el desarrollo de las teorías cognitivista del aprendizaje se centra en el análisis de los procesos internos, las estrategias de procesamiento de la información y en las formas de mediación en el aprendizaje del alumno. En este sentido son significativos los estudios desde la Escuela Piagetiana (Piaget, Bruner, Sinclair), y sobre la memoria desde los modelos de procesamiento de la información (Simon, Norman, Mayer). En este caso, se aporta una nueva visión del comportamiento del alumno como mediador de su propio aprendizaje, ya que los resultados de éste son consecuencia de sus elaboraciones personales. *“El comportamiento del profesor y los materiales y estrategias de instrucción no causan el aprendizaje del alumno, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan respuestas de procesamiento de la información. Ante un mismo comportamiento del profesor o estrategia de instrucción, distintos alumnos pueden activar distintos procesos cognitivos, o no activar ninguno”*. (Pérez Gómez, 1989:121).

De hecho, se trata de determinar si el comportamiento del docente genera el aprendizaje de los alumnos o existen otros factores, propios del contexto, que determinan y explican los resultados de los mismos. La consideración de esta idea nos indica la necesidad de estudiar y valorar la repercusión que tiene en el aprendizaje no sólo la enseñanza formal, sino la no formal y la informal; en definitiva, en valorar la importancia que tiene el contexto endógeno y exógeno en los aprendizajes. Por esta razón, desde este planteamiento, existe un reduccionismo, por desconsiderar el contexto como un factor influyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las investigaciones, en este paradigma, se orientan a descubrir:

- *“Cómo el alumno percibe las demandas de las diferentes tareas del aprendizaje escolar y de la relevancia de los estímulos disponibles para la realización de tales tareas”*.
- *“Cómo el alumno se implica autónomamente en el desarrollo de los procesos que requieren tales tareas”*.
- *“Qué tipo de procedimientos mentales utiliza para organizar el conocimiento, asimilar nuevos aprendizajes y relacionar conceptos para resolver problemas”*. (Pérez Gómez, 1989:121).

3.2.3.3 Paradigma mediacional integrador o mitxo..

La propuesta integradora de este paradigma aproxima las dos concepciones anteriores al considerar tanto al docente como al discente mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y la influencia recíproca entre ambos. Winne y Marx (1977) elaboran un modelo, tal como podemos apreciar en el gráfico 2. El elemento

esencial de este modelo propuesto por Winne y Marx es la integración y la relación de los procesos mentales del profesor y los procesos mentales del alumno y como esos procesos influyen en ambos comportamientos de manera recíproca. Ahora se considera al alumno y al profesor mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, como personas que activan procesos mentales, emiten juicios y toman decisiones. Como dice Pérez Gómez (1989:123), “*el propósito de este modelo conceptual no es el de estudiar la eficacia docente sino analizar las formas de influencia recíproca entre alumnos y profesores e indagar sobre la vida mental de ambos en el aula*”.

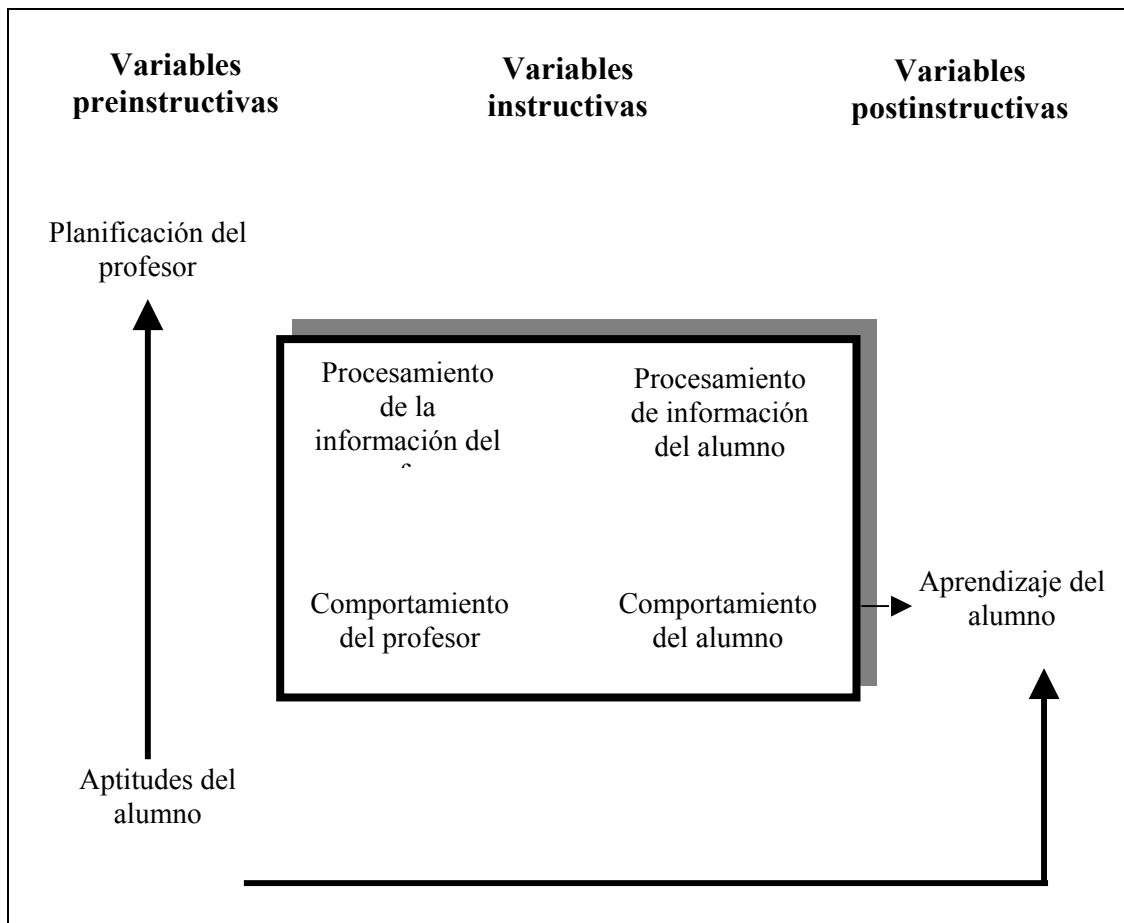


Gráfico 3.2: Modelo mediacional integrador de Winne y Marx, 1977 (cit Pérez Gómez 1989:123)

Como hemos podido comprobar, el paradigma mediacional da un salto cualitativo en la investigación didáctica, salto que ha significado la consideración del alumno y al docente como mediadores de su propio aprendizaje, del docente como una persona que reflexiona, emite juicios y toma decisiones, decisiones que en gran medida están influenciadas por las creencias y teorías implícitas y la importancia otorgada a la relación de los procesos mentales y los comportamientos que se desarrollan en el proceso de E-A.

Pero, también, se han realizado numerosas críticas a este planteamiento por desconsiderar aspectos importantes en el fenómeno educativo. Algunas de estas

críticas se centran básicamente en los siguientes aspectos (Contreras, 1987, Marcelo, 1987, Pérez Gómez, 1989):

- Desconsideración de las variables contextuales y de los escenarios de actuación que inciden directamente en el proceso de E-A, ya que en este paradigma sólo se consideran de manera indirecta dependiendo, siempre, del significado que le den alumnos y profesores. De hecho, “*las condiciones reales, físicas y psicosociales, que definen el escenario tienen un peso específico en la determinación de los acontecimientos porque en gran medida definen las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento*”. Pérez Gómez (1989:125).
- Sólo se tienen en cuenta la relación directa y causal del pensamiento hacia el comportamiento y las variables de tipo cognitivo como mediadores en el proceso de E-A, sin asumir que otras variables, de tipo emotivo o afectivo, influyen en el comportamiento docente y discente.
- Se desconsidera la influencia que tiene el grupo en el desarrollo del pensamiento de alumnos y profesores y en sus actuaciones. Sólo se considera al alumno y al docente como sujetos individuales, aislados del grupo y de las interacciones con otras personas que conforman el grupo.

3.2.4 El paradigma ecológico.

Este paradigma, que se desarrolla con fuerza en los últimos años de la década de los setenta, complementa muchos de los planteamientos del paradigma mediacional, pero va mucho más allá al considerar las variables contextuales como aspectos que tienen una influencia directa en las actuaciones de alumnos y docentes. Se trata de un planteamiento conceptual que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y de significados que se producen en el aula (Doyle, 1985, Pérez Gómez, 1989).

Estos mismos autores, (Doyle, 1985, Pérez Gómez, 1989), consideran el aula como un espacio psicosocial de comunicación e intercambios en la que los comportamientos de las personas son una respuesta de adaptación contextual global, o un sistema vivo donde sus elementos se definan en función del intercambio y donde el sistema se configura a partir de la participación activa de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo del paradigma ecológico es explicar coherentemente el funcionamiento de la clase y comprender el por qué de la eficacia de los profesores, reflexionando y determinando cómo y por qué aprenden los alumnos.

El objeto de estudio de la investigación didáctica se centra en el clima de intercambios creados por los grupos que actúan en un contexto endógeno y exógeno (Ferrández, 1996c) determinado. Este clima de intercambios y de significados son

los que, a su vez, generan nuevos roles y patrones de actuación, tanto individuales como grupales. De hecho, en este planteamiento se relaciona el contexto (físico, afectivo, psicosocial) con el comportamiento que tienen docentes y discentes, comportamientos que suponen respuestas cognitivas diferenciadas a las continuas demandas del contexto. Es por esta razón, que se asume el acto didáctico como momentáneo, situacional, irrepetible (Ferrández, 1996c), ya que en cada situación y momento concreto los intercambios, los roles, los comportamientos, las actitudes son distintas porque las demandas contextuales también son distintas en cada momento.

Evidentemente que, desde esta consideración, el paradigma ecológico introduce cambios significativos en el ámbito metodológico con la aplicación de metodologías cualitativas, basadas en la observación participante en la que el docente pasa a ser un miembro más del equipo de investigación (Erickson, 1989), en el estudio de casos y en los análisis situacionales del aula y del contexto en su conjunto. Igualmente, los procesos de triangulación, desde la utilización de multivariedad de instrumentos y de agentes, van a permitir una mayor recogida de la totalidad de datos que mediante un contraste intersubjetivo mejore la credibilidad de la información recogida. Se trata, no tanto de estudiar la relación de determinadas variables, sino de buscar la comprensión de los fenómenos que ocurren en el contexto concreto desde una perspectiva holística. De ahí la importancia de los estudios etnográficos, sociológicos, antropológicos, sociolingüísticos y de estudios clínicos entre otros.

El docente es considerado como un investigador, como un artista que debe ser capaz de adaptarse y crear en cada situación específica una estrategia de innovación a partir de la indagación y la experimentación en la acción (Stenhouse, 1991). Esta concepción del docente muy desarrollado en Gran Bretaña, también tiene trascendencia en nuestro contexto por los trabajos de Gimeno, 1983, Pérez Gómez, 1993, Contreras, 1997).

Por otra parte, Doyle (1985) caracteriza al docente, en este paradigma, como aquel profesional que posee una *competencia situacional*, competencia que tiene que ver con la capacidad para adaptarse al contexto cambiante, incierto y momentáneo que caracteriza el aula. Además de poseer una actitud crítica y transformadora pero comprometida socialmente.

La formación del profesorado está basada en la investigación de los contextos en la que se desarrolla la formación observando y reflexionado críticamente sobre los fenómenos que ocurren de manera natural. La indagación, la experimentación, la reflexión, la contrastación, la colaboración con otros profesionales del mismo centro y la asesoría de personal experto ha de ser la base de las políticas y programas de formación de los docentes.

De una manera más concreta, este paradigma se caracteriza por (Pérez Gómez, Caride y Trillo, 1983, Bronfenbrenner, 1987, Gimeno, 1988, CIFO, 2000):

- *Perspectiva naturalista y fenomenológica.* El escenario básico de análisis es el contexto (endógeno, exógeno) en el que se desarrolla la formación y la recogida de los datos se refieren a los fenómenos que ocurren en ese contexto a su ritmo natural, no fenómenos extrínsecos fijados con anterioridad. Se requiere, por tanto una perspectiva holística a la hora de recoger la información para comprender los fenómenos que ocurren.
- *Enfoque directo en las relaciones entre el contexto y el comportamiento.* Se asume que el contexto (físico y social) no sólo impone límites, sino que induce determinados comportamientos que van a permitir una mejor adaptación a las demandas contextuales de aquellos que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *Perspectiva interdisciplinar.* La investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de la aportación de otras ciencias sociales, como puede ser la sociología, antropología, psicología o la sociolingüística, entre otras.
- *Perspectiva diagnóstica* Este paradigma se preocupa por indagar sobre los porqués de los comportamientos y actuaciones de los que participan en la formación en un escenario concreto. Más que preguntarse sobre la eficacia de algunos estilos y estrategias docentes, se preocupan de por qué alumnos y profesores se comportan de una determinada manera, preguntar que permiten inferir los motivos y razones del comportamiento interactivo.
- Conceptualización del docente como un agente de cambio y un transformador de la realidad.

En los modelos que surgen del paradigma ecológico, el grupo es una pieza fundamental que influye tanto en la acción del profesor como en la del alumno. Algunos de los modelos más significativos, en este paradigma, son los Tikunoff y Doyle.

El modelo semántico-contextual de Tikunoff (1979), explica como la enseñanza depende de variables contextuales que se dan en una situación y en un contexto determinado. Para Tikunoff existen tres tipos de variables contextuales:

- Variables *situacionales*, entre las que encontramos objetivos, expectativas de alumnos y profesores y el escenario o contexto de intercambio (espacios, actividades o tareas, roles, tiempos).
- Variables *experienciales* que hacen referencia a todo un conjunto de experiencias y significados que los participantes aportan en la interacción. Estas variables experienciales es la que da significado a los fenómenos que ocurren en el aula.
- Variables *comunicativas*, a nivel intrapersonal, interpersonal y grupal.

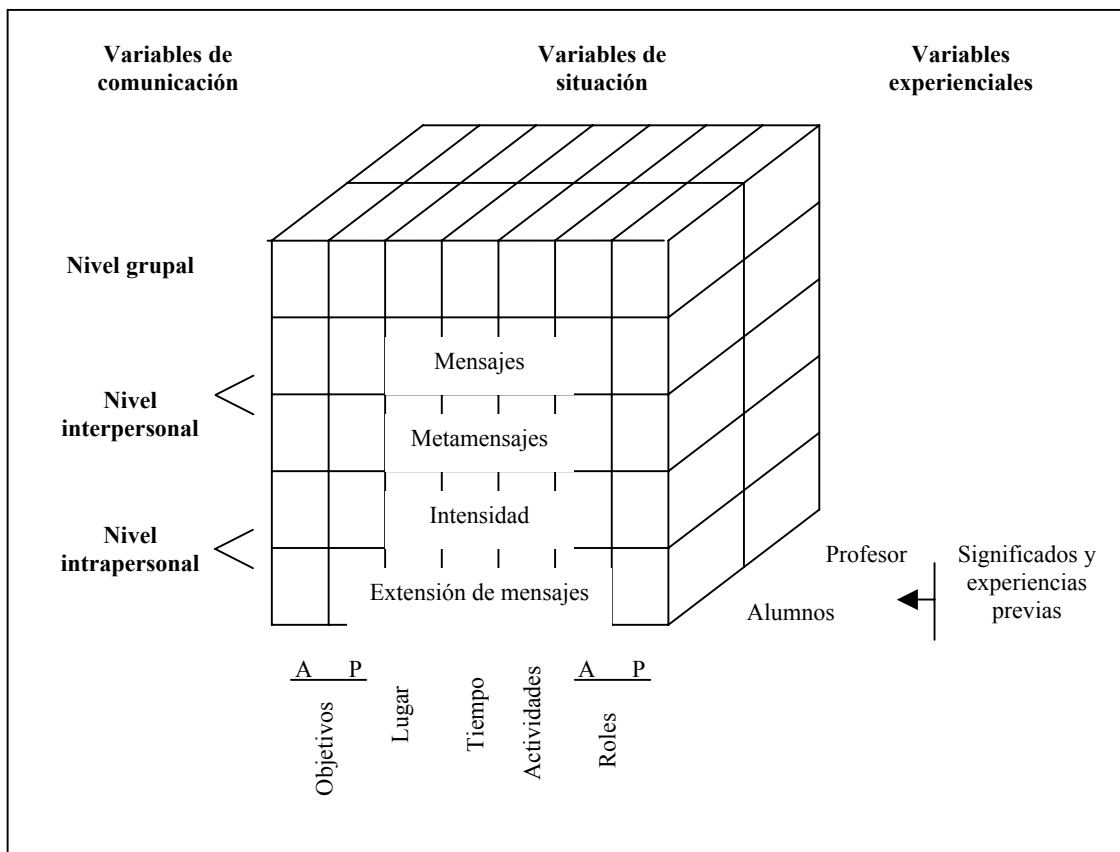


Gráfico 3.3: Modelo semántico-contextual de Tikunoff, 1979 (Cit. por Pérez Gómez, 1989:129)

El modelo de Doyle (1985), por otra parte, pretende determinar los significados de las tareas y actividades que se han de realizar y contextualizarlas. La vida en el aula se define como un intercambio dentro de un contexto *ambiguo y arriesgado*, como lo define Pont (1996: 47). Este intercambio, concebido como una negociación implícita o explícita de adquisiciones y calificaciones, de pactos, de significaciones, está definido por las tareas académicas que ayudan a disminuir la complejidad de las negociaciones y sirve de guía para el alumno.

Tanto alumnos como profesores han de encaminar sus comportamientos a la satisfacción de las demandas contextuales y aprender a moverse dentro de este contexto complejo. Para ello, éstos deben de utilizar indicadores de situación, esquemas personales de interpretación de las situaciones concretas y han de aprender estrategias adecuadas para resolver con éxito las tareas propuestas y otras estrategias cognitivas y afectivas que permitan una mejor adaptación al clima contextual.

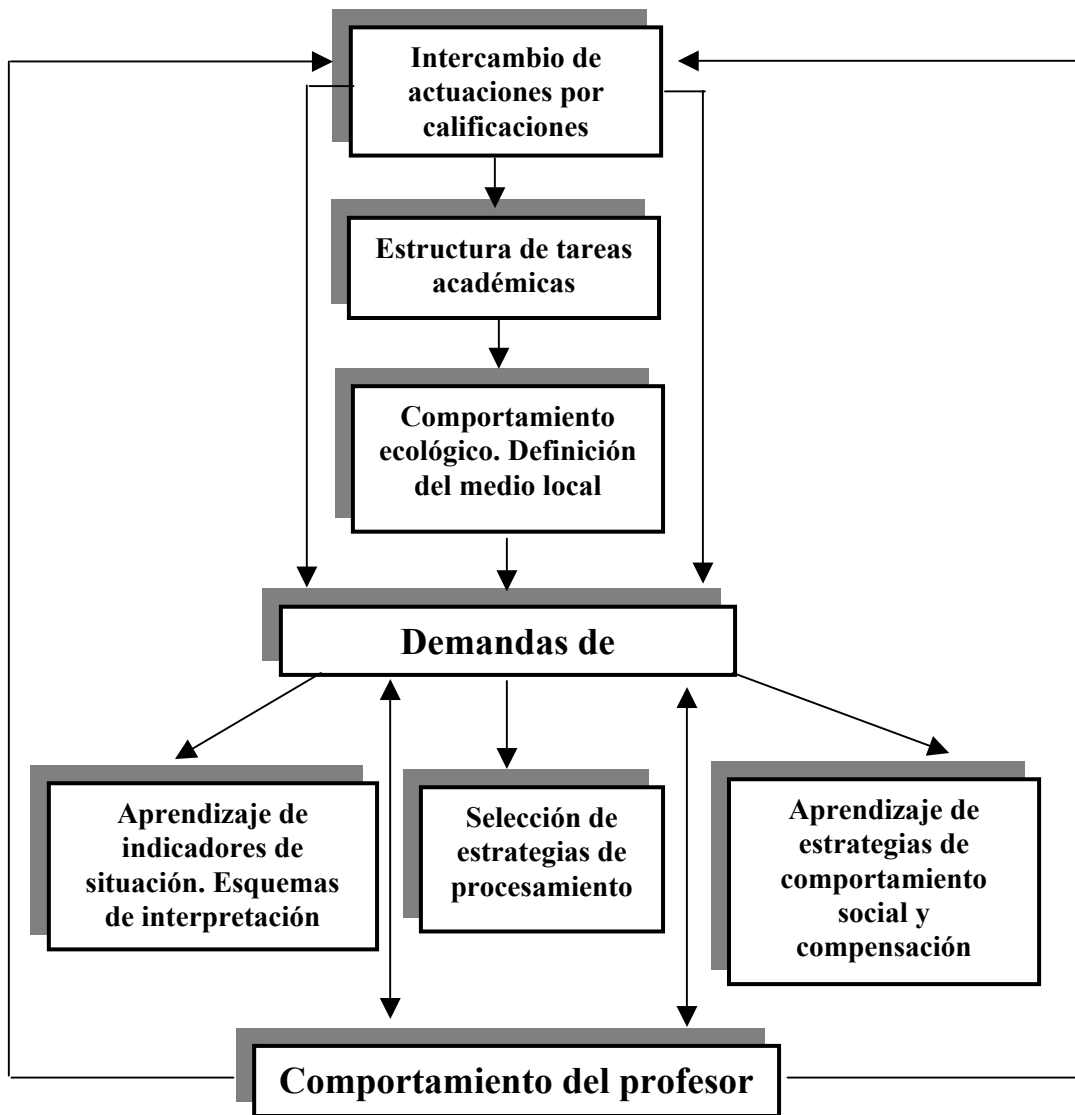


Figura 3.2: Modelo ecológico de Doyle 1985 (cit. por Pérez Gómez, 1989: 131)

Críticas al paradigma ecológico.

Los problemas que plantea este paradigma, según Schulman (1989), se centran, básicamente en:

- La dificultad de recoger información para el análisis de la realidad social, con la complejidad que ello supone, ya que el contexto es tremendamente imprevisible, complejo y cambiante.
- La dificultad de establecer generalizaciones de los estudios de casos cuando se aplican metodologías de tipo etnográfico y situacional. En estos casos, las conclusiones y propuestas están pensadas para aquel contexto concreto y, generalmente, tienen más validez situacional que generalizaciones aplicables como principios teóricos.

- Los métodos de investigación, a menudo, están pobremente documentados o se presentan de manera incompleta con lo que suponen métodos, en ocasiones, difusos.

A estas críticas Pérez Gómez (1989) añade la poca consideración que se otorga a los contenidos y experiencias de aprendizaje, al considerarlos sólo elementos situacionales, de valor instrumental.

3.3 . Modelos de formación de formadores.

Una vez revisados los diferentes paradigma de la investigación didáctica, que nos aportan el campo teórico (supuestos, ideas, creencias, pensamientos, teorías, conocimientos compartidos y asumidos por una comunidad de científicos), debemos aproximarnos a la realidad más concreta que, en nuestro caso, es el de la formación docente.

Para ello, debemos aproximarnos al estudio y análisis de los diferentes modelos que se han elaborado desde los paradigmas planteados anteriormente. Estos modelos, perspectivas, orientaciones, como los distintos autores lo denominan, han subrayado una determinada concepción del docente y de su formación, fruto, también, de la consideración que se tienen de la enseñanza. Por ejemplo, el paradigma mediacional, que considera la enseñanza como un proceso de reflexión para la adopción de decisiones, ha generado modelos de formación docente en los que el profesor es considerado como un práctico reflexivo y la experimentación y la reflexión en la acción como pilares fundamentales para la elaboración de programas de formación docente.

Desde esta consideración son muchos y variados los modelos de formación docente que se han elaborado desde los distintos paradigmas. Nuestra intención es la de realizar una descripción de los modelos más significativos dentro de los paradigmas presagio-producto y proceso-producto para detenernos en un análisis más detallado de los modelos planteados desde los paradigmas mediacional y ecológico. Esta decisión se justifica por la postura paradigmática en la que nos ubicamos, el paradigma ecológico y el modelo concreto que adoptamos: **el modelo contextual crítico de formación de formadores** (Ferrández, 1989a, 1989b, 1998, 2000b).

Esta elección, como justificaremos posteriormente, se asume por considerar que la formación de los formadores no puede quedar al margen del contexto en el que estos profesionales actúan y, menos aún, de los problemas sociales, laborales, económicos, culturales, políticos con los que se enfrenta en su quehacer diario, problemas que afectan y condicionan su trabajo profesional como formadores.

Si nuestro cometido es el de formar docentes que actuarán en contextos caracterizados por la conflictividad y la incertidumbre, no podemos plantear una formación que se articule bajo perspectivas tecnológicas y que no considere el contexto como un elemento clave para la comprensión de los procesos formativos.

Plantear una formación que se articule a partir de la rigidez de los planteamientos tecnológicos no soluciona los problemas con los que el docente se encuentra en su práctica diaria, una práctica muy problemática y condicionada tremendamente por el contexto en la que se desarrolla. La formación, en este caso, debe garantizar el desarrollo de capacidades que permitan al docente moverse en este contexto de incertidumbre y de cambio continuo, capacidades que tiene que ver con la reflexión en la propia acción y la constante contrastación con la realidad, pero también con capacidades y actitudes relacionadas con el cambio y la innovación y, por supuesto, con el compromiso social, político, cultural, laboral. Es este compromiso, en definitiva, el que puede ayudar a la transformación de nuestras prácticas diarias para conseguir una sociedad mucho más justa e igualitaria gracias a la adecuada preparación de todos sus miembros, todos y en función de una estructura social cambiante.

Igualmente, justificamos la adopción del **modelo contextual crítico** por ser un modelo que, al margen de ubicarse en el paradigma ecológico, ha sido elaborado a partir de investigaciones y estudios en el campo de la formación ocupacional y profesional, por lo tanto un modelo pensado también para un contexto de formación no formal y para otros niveles que no son los propios de la enseñanza formal.

De hecho, muchas de las orientaciones que vamos a analizar sobre formación del profesorado han sido pensadas, en su mayoría, para una enseñanza formal y para la formación inicial, sobre todo, de docentes de enseñanza primaria y secundaria. En este sentido, son más escasos los modelos que aportan ideas sobre la formación permanente, aspecto que se considera el **modelo contextual crítico**, como veremos en este capítulo.

Como hemos dicho anteriormente, son muchas las clasificaciones y aportaciones realizadas sobre los modelos de formación del profesorado, clasificaciones que en la tabla siguiente hemos querido sintetizar. Nuestra intención no es tanto la de ordenar y justificar dichas clasificaciones, sino la de diferenciarlas según el paradigma al que pertenecen.

Nuestra propuesta de clasificación de las distintas orientaciones va en la línea de la propuesta por Pérez Gómez(1992) Marcelo (1994) y CIFO (2000); en la que veremos y analizaremos la orientación artesanal, la academicista, la tecnológica, la personalista, la práctica y la orientación social-reconstruccionista.

PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN	POSITIVISTA			INTERPRETATIVO-FENOMENOLÓGICO		SOCIO-CRÍTICO
PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	PRESAGIO-PRODUCTO	PROCESO-PRODUCTO		MEDIACIONAL		ECOLÓGICO
MODELOS	Artesanal	Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica/social
AUTORES						
JOYCE (1975)	Modelo Tradicional	Modelo Académico	Modelo Competencia	Modelo Personalista		Modelo Progresista
IANNONE (1976)			Basado en competencias	Humanista	Modelo de enseñanza	Comunitaria
ZEICHNER (1983)		académica	conductista	personalista		investigación-acción
KIRK (1986)			racionalismo			radicalismo
ZIMPHER y HOWEY (1987)			técnica	personal	clínica	crítica
KENNEDY (1987)		Aplicación de teorías, principios	aplicación técnicas		Acción deliberativa; análisis crítico	Análisis crítico
HARTNETT y NAISH (1990)	Artesano		Técnico			Crítico
FEIMAN-NEMSER (1990)		Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica
BOURDONCLE (1990)	carismático	cultivado	profesional		profesional	
DOYLE (1990)	buen empleado	joven profesor	innovador	diligente	profesional reflexivo	
PÉREZ GÓMEZ (1992)		*enciclopédico *comprensivo	*modelo entrenamiento *Modelo adopción decisiones		*enfoque tradicional *enfoque reflexivo de la práctica	*crítica reconstrucción social *investigación-acción
MARCELO (1994)		Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica social

PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN	POSITIVISTA			INTERPRETATIVO-FENOMENOLÓGICO		SOCIO-CRÍTICO
PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	PRESAGIO-PRODUCTO	PROCESO-PRODUCTO		MEDIACIONAL		ECOLÓGICO
MODELOS	Artesanal	Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica/social
AUTORES						
PAQUAY (1994)	practico artesano	maestro instructor	técnico	persona	practico reflexivo	actor social
MINGORANCE (1994)		Academicista	Técnica	Personal	Práctica	-Crítica -Colaborativa
LANG (1996)	Artesanal	Académica	Ciencias aplicadas	Personal	Profesional	Social crítica
CONTRERAS (1997)			Técnico		Reflexivo	Crítico
FERRY(1997)			Modelo de adquisición	de Modelo de proceso	Modelo de análisis	
FERRÁNDEZ (1998)	Artesanal	Academicista	Técnica	Personalista	Práctica	Social reconstruccionista
MURILLO (1999)		Academicista	Tecnológica	Personalista	Práctica	Crítica social

Tabla 3.1: Clasificación de los distintos modelos de formación del profesorado según el paradigma al que pertenecen (a partir de (CIFO, 2000).

3.3.1 Orientación artesanal.

Esta orientación, claramente ubicada en el paradigma presagio-producto, considera la formación del docente como un proceso de imitación del quehacer del maestro por parte del futuro docente. El aprendizaje por imitación combinado con la experiencia personal, la interacción entre iguales, y la imitación y supervisión de expertos externos, en este caso el maestro a imitar, es la clave en esta orientación que acontece ya en la formación de los artesanos de los gremios medievales.

Desde esta orientación las pautas de formación para el aprendiz y para el maestro, *“eran válidas para un tiempo lento, en el que las competencias profesionales permanecían estables y así se transmitían de una generación a otra”*. (CIFO, 2000). El aprendizaje, en este contexto, servía para toda la vida y podía perfectamente adquirirse mediante la práctica y la experiencia diaria aunque ésta fuera meramente intuitiva y poco reflexiva. De la misma manera tampoco se pensaba en la idea de cambio e innovación, quizás también, fruto de esa consideración de lentitud en el tiempo y de poca evolución de las profesiones y de las situaciones contextuales.

El docente, en esta orientación, como reproductor sin reflexión, es el modelo a imitar, aunque no se busca al profesor más eficaz, sino aquel que la autoridad determina como el “mejor”, refiriéndose al que posee unas características personales y psicológicas consideradas como más valiosas.

Esta orientación no tiene vigencia en nuestro contexto de cambio acelerado, en la que las profesiones evolucionan a pasos agigantados por lo que las competencias profesionales cambian generando nuevas necesidades, en la que la concepción del trabajo y del trabajador también cambia, en la que aparecen nuevas maneras de organizar el trabajo, nuevas cualificaciones, etc se convierte en un esquema inviable para una formación contextualizada, crítica con la sociedad en la que vivimos y adaptada a los cambios continuos que se producen.

3.3.2 Orientación académica.

Desde esta perspectiva se conceptualiza la enseñanza como un proceso de transmisión de contenidos culturales que el alumno debe adquirir. Asimismo el docente es considerado un especialista en cada disciplina, donde el conocimiento de la misma es más importante que otros aspectos relacionados con la manera de enseñarla o con aspectos personales. Es evidente que, si la enseñanza sólo es considerada como transmisión-adquisición de la cultura, la formación del profesorado irá encaminada, mayoritariamente, al dominio del conocimiento de cada disciplina.

Esta perspectiva académica corresponde a un tipo de concepción de la enseñanza basada en la transmisión de saberes disciplinares y al desarrollo de la comprensión; la enseñanza secundaria tradicional es un claro ejemplo de esta perspectiva.

Podemos establecer dos modelos dentro de esta concepción: el modelo enciclopédico y el modelo comprensivo.

El **modelo enciclopédico**, considera que la competencia docente se consigue en la medida que el profesor tenga un dominio de los saberes de las disciplinas que debe transmitir, aunque el dominio del contenido disciplinar sea sólo un sumatorio de saberes, siguiendo la estructura epistemológica de las disciplinas. En este modelo, además, sólo existe la preocupación del conocimiento del contenido, pero no de cómo debe enseñarse. En este caso, la formación didáctica pasa a un segundo plano, y sólo se reduce a adquirir la capacidad de explicar de manera secuenciada y con claridad los contenidos, así como la evaluación de la adquisición de éstos por parte de los alumnos (Pérez Gómez, 1994).

El **modelo comprensivo** entiende que el profesional de la formación es un intelectual que pone en contacto a los alumnos con los aprendizajes científicos y culturales. Este modelo no sólo define la competencia docente por el dominio que se tiene de los saberes de las distintas disciplinas, como en el modelo anterior, sino que ésta se define, también, por el conocimiento de los procedimientos metodológicos para su producción. En este enfoque cobra especial interés la investigación sobre las disciplinas y su comprensión.

Por lo que respecta a la formación del profesorado, este modelo plantea, como aspecto central de la formación, la estructura epistemológica de las disciplinas, además de un conocimiento de la filosofía de la ciencia.

Asimismo, el docente debe aprender la estructura de la disciplina y los procesos de investigación con el propósito de aprender a enseñarla, debe incorporar lo que Shulman (1989) llama conocimiento del contenido pedagógico de las disciplinas.

Las competencias fundamentales del docente, según este enfoque, se centran en los: a) conocimientos de la disciplina y b) dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa.

Estos modelos serían representantes genuinos del paradigma proceso-producto entendido en su mínima expresión. Todo gira en torno al dominio de la materia de enseñanza y será esa la que rija las posibles estrategias de enseñanza. Lo inamovible es lo epistemológico, asentado en la verdad y negando sin duda la transitoriedad de la certeza. Se estudiará después otro modelo en el que el centro geométrico se desplazará al método, aunque sin olvidar la idiosincrasia del contenido de enseñanza. También pueden ser denominados culturalistas, siempre y cuando haya una preeminencia de entender el contenido cultural más desde el enfoque conceptual: leyes, principios, juicios e ideas, que a partir del dominio de procedimientos, actitudes y valores. Por esa razón se ha elegido "*academicista*",

por la preeminencia científica, literaria o artística desde la óptica de los conceptos que constituyen una parte del contenido curricular.

3.3.3 Orientación técnica.

Esta perspectiva, ubicada en el paradigma positivista de la educación, del paradigma proceso-producto y nutrida de la psicología conductista, establece que lo importante no es sólo el conocimiento de la disciplina, sino de la capacidad, destreza o habilidad para utilizar el método más eficaz y aplicarlo según el proceso científico. Está basada en la búsqueda de fundamentos científicos para la enseñanza y/o sobre los ámbitos de análisis del puesto de trabajo que descompone las actividades de enseñanza en funciones y tareas muy determinadas y específicas.

Aprender a enseñar, bajo esta perspectiva, *“es adquirir una serie de conocimiento, de principios procedimentales derivados del estudio, permitiendo una racionalidad intrumental y se tiende, generalmente, a establecer un tipo de actuación formativa basada en la demostración, entrenamiento en situaciones controladas e imitación o aplicación en clase, bajo la supervisión del tutor”*.(Lang, 1996:19-20).

La enseñanza es considerada como una ciencia aplicada al igual que otras dentro del ámbito de intervención tecnológica. Existe una preocupación por la calidad entendida en términos de eficacia y eficiencia.

El docente es considerado como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación.

Schön (1992:17) denomina a la racionalidad técnica *“como epistemología de la práctica, que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación...La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y de la técnica que se derivan del conocimiento científico sistemático, preferentemente científico”*.

Desde esta perspectiva es necesario reconocer una jerarquía en los niveles de conocimiento, así como un proceso lógico de derivación de los mismos. Schein (1973), distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre la que se desarrolla la práctica (Ciencias de la Educación). Científico general.
- Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que derivan los procedimientos metodológicos (Didáctica). Tecnólogo.

- Un componente de competencias y actitudes subyacente al conocimiento básico y aplicado (comunicación en el aula). Técnico o maestro.

Esta distinción en los conocimientos profesionales establece una separación entre los distintos profesionales de la educación y sus ámbitos de actuación. Estos niveles, a su vez, implican un determinado estatus académico y social para los profesionales en este ámbito. Asimismo, esta distinción conduce a una superespecialización, que puede repercutir en la relación laboral de los distintos profesionales, pero también en un aislamiento por parte de alguno de estos profesionales. Esta distinción tampoco favorece el trabajo colaborativo, ni la interrelación entre teoría y práctica; de hecho con esta diferenciación se produce una ruptura entre el investigador y el técnico.

“El docente, en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados”. (Pérez Gómez, 1994:403).

Habermas (1987) considera que la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental: el análisis de medios apropiados para determinados fines, al margen de la problemática ética y política que plantea la determinación de los fines en este campo de actuación educativa.

Por otra parte, los programas de formación de estos profesionales, según Schein (1973), deben articularse teniendo en cuenta dos bloques de contenido: un primer bloque de contenido propio de la ciencia común y de las ciencias aplicadas, y un segundo bloque dedicado a la práctica de los conocimientos teóricos adquiridos.

De hecho, y siguiendo con Schön, las competencias profesionales, en esta perspectiva, pueden adquirirse una vez adquiridos los conocimientos propios de la ciencia y de las ciencias aplicadas. (modelo de entrenamiento basado en competencias (CBTE).

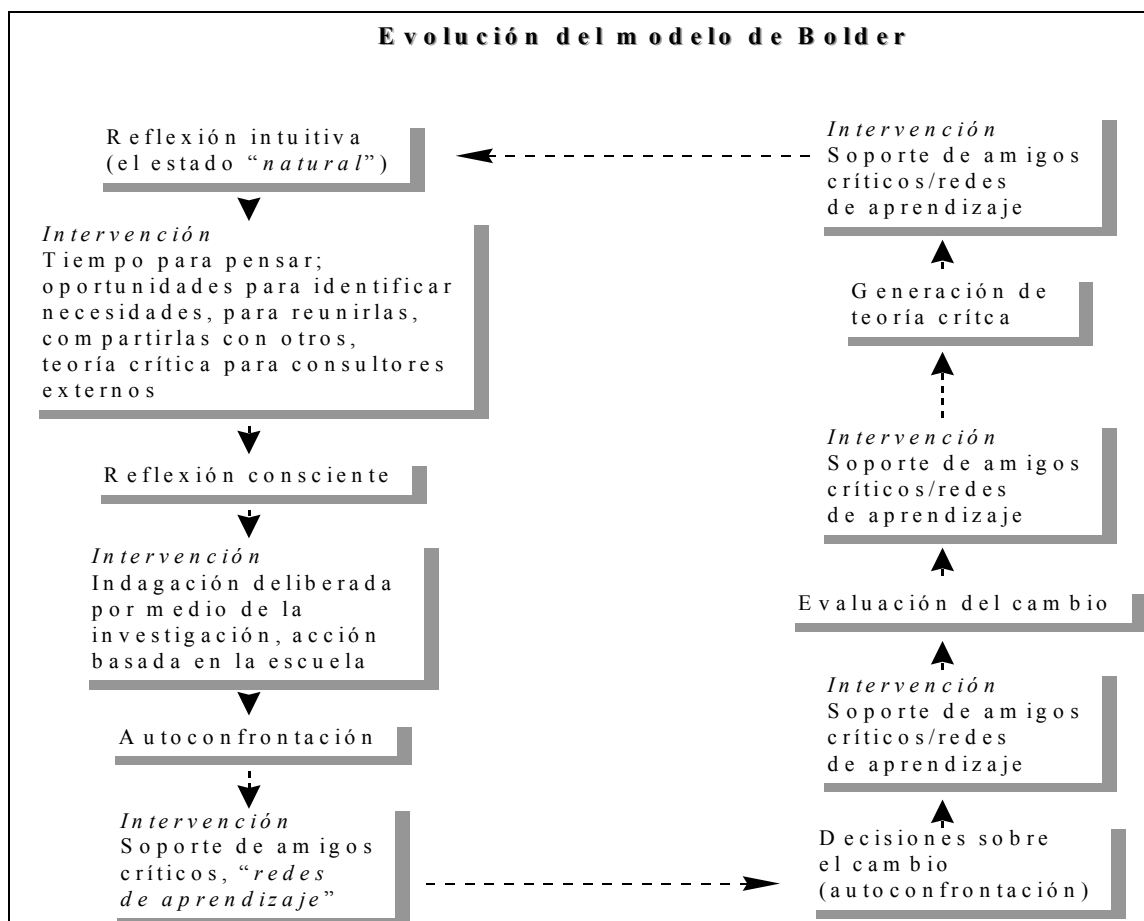
En esta perspectiva se contemplan dos modelos: el **modelo de entrenamiento** y el **modelo de adopción de decisiones**.

a) Modelo de entrenamiento.

Supone el modelo más rígido y cerrado de la perspectiva tecnológica, dentro del paradigma proceso-producto, y supone la asunción del docente como un técnico ejecutor de las técnicas y métodos de enseñanza más eficaces aunque éstas sean elaboradas por los expertos. Por tanto, la formación de los docentes se centra en formar a los futuros docentes para que tengan un dominio, tanto de conocimiento como de la utilización, de las técnicas de enseñanza más eficaces. Interesa, en este sentido, que adquieran habilidades y destrezas específicas de aquellos métodos considerados como los más eficaces.

Gran parte de los programas de formación del profesorado, en este modelo, han seguido un esquema rígido, cerrado y mecánico y apoyado en las teorías conductistas. (Pérez Gómez, 1994)

Un ejemplo ilustrativo, en esta orientación, es el modelo de Bolden (1974) ligado a la supervisión clínica.



b) Modelo de adopción de decisiones.

Modelo más flexible ya que considera que el docente no es un mero ejecutor de la técnica, sino que ha de ser un profesional que tenga un amplio conocimiento de distintas técnicas pero, a su vez, un conocimiento más específico que le permite decidir cuál es el método más pertinente en aquella situación concreta y cuál no lo es.

Podemos afirmar que este modelo introduce un elemento nuevo a considerar es la posibilidad de determinar cuáles son los principios o procedimientos que mejor resuelven los problemas que se les plantea en la cotidianidad de su actuación profesional. *“Se requiere una formación en competencias estratégicas que permita no sólo la aplicación de los principios generales de las técnicas, sino el conocimiento de principios y conocimientos que van más allá del conocimiento*

implícito en las técnicas y habilidades desarrolladas mediante entrenamiento”. (Pérez Gómez, 1994:405).

Otros ejemplos de modelos de formación del profesorado, desde esta orientación los presentamos en la tabla 2, como podremos observar.

Los límites de la orientación técnica.

El modelo de racionalidad técnica es una crítica al quehacer empírico no fundamentado, al proponer la utilización del conocimiento y del método científico en el análisis de la práctica. Ahora bien, este modelo presenta límites y lagunas en relación con la categorización que se realiza de las conductas docentes al considerarlas como patrones rígidos de actuación, que indudablemente, no permite flexibilidad en las actuaciones de los docentes, ni tampoco permite dotar al profesional de estrategias que le permitan hacer frente a la incertidumbre, impredecibilidad, momentaneidad y singularidad que caracterizan las prácticas educativas.

Y así lo caracterizó Schön (1992:20) cuando dice que *“hay zonas indeterminadas de la práctica-tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores-que se escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no existen metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios”.*

Los problemas de la práctica no pueden reducirse a cuestiones puramente instrumentales, donde sólo es importante la elección de los medios y procedimientos adecuados a la situación de E-A y la aplicación de los mismos.

Para el profesional práctico los retos no se reducen a la solución de problemas identificados previamente y desde fuera, sino que se orientan a la clarificación de situaciones complejas donde los problemas deben ser en primer lugar planteados, situados y valorados. Es, en este caso, tarea del profesor la construcción subjetiva del problema, el análisis en su realidad y desde su propia visión personal.

MODELO BASADO EN LAS TÉCNICAS DE MICROENSEÑANZA	ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN	SUPERVISIÓN CLÍNICA	MODELO BASADO EN COMPETENCIAS (CBTE)
<ul style="list-style-type: none"> • Aparece en U.S.A, años 60 • Método de enseñar, de forma sistemática, de destrezas específicas de enseñanza para los profesores • Se definen como un sistema de práctica controlada que hace posible centrarse en conductas docentes específicas y practicar la enseñanza en situaciones controlados o de laboratorio. Predominancia de situaciones artificiales. • Las destrezas que tienen en cuenta son aquellas que resultan de descomponer en microprocesos aquello que el profesor hace en clase. • Se fundamenta en las teorías conductistas. • Variante de microenseñanza son los minicursos, pero éstos tienen un carácter autoinstructivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • En este modelo existen dos tendencias: las que se llevan a cabo desde el paradigma y las que engloban los trabajos de carácter socio-etnográfico-lingüístico. • Las que se llevan a cabo desde el paradigma se centran en el entrenamiento del profesor para el manejo de la interacción en el aula. Se centran en el análisis de las conductas del profesor sobre los alumnos pero dejan de lado todas las interacciones entre los alumnos. Este análisis de las interacciones sólo se centran en categorías que hacen referencia a la conducta verbal del docente. • La virtualidad de este modelo radica en el hecho de que el docente aprende a formular y estructurar preguntas y toma conciencia de cómo debe tratar diferencialmente a los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • En este caso la formación del profesorado se realiza en la práctica pero dentro de una realidad educativa concreta y no en situaciones artificiales controladas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo que tiene sus bases en las teorías conductistas. • Es un modelo que supone una prolongación de la microenseñanza. • Su objetivo es determinar las capacidades y competencias docentes, entendidas como “skills”, destrezas o habilidades que debe de tener un docente para poder producir mejores rendimientos en los alumnos. • Estas habilidades y destrezas deben de ser identificables, observables y ensayables y dominables. • Los programas de formación se organizan bajo paquetes modulares autoinstructivos.

Tabla 3.2: Síntesis de algunos modelos de formación del profesorado desde el paradigma proceso-producto

Habermas (1971) distingue entre racionalidad práctica y racionalidad instrumental. El autor plantea que cuando hay acuerdo en la definición de las metas, y sólo en este caso, la actividad práctica puede plantearse como un problema instrumental que podría ser analizado desde una perspectiva técnica. Ahora bien, cuando estas metas son cuestionables, no puede servir una actuación de corte tecnológico, porque, mayoritariamente, las decisiones que se toman en relación con los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas no son el resultado de deliberaciones y actuaciones puramente técnicas, sino, más bien, de planteamientos políticos, culturales, económicos, en el que los contextos de actuación mediatizan cualesquiera de las decisiones que se tomen en relación con la enseñanza.

Por esta razón, no existen patrones únicos de funcionamiento, o métodos universales que produzcan los resultados deseados, sino que todo está sujeto al contexto y sus influencias.

La actividad profesional no es puramente técnica, lo cual no quiere decir que la racionalidad técnica, en ocasiones, tenga cabida pero dentro de un posicionamiento reflexivo y contextual.

De hecho *“la consideración unívoca de la ciencia, sus principios, métodos y técnicas tal como se concibe en el enfoque positivista, tiene una utilidad muy limitada en el ámbito de la práctica social, cuando el profesional tiene que enfrentarse a problemas complejos que debe construir y definir dentro de una situación cambiante, incierta, confusa y cargada de problemas de valor.”*(Pérez Gómez, 1994: 410).

3.3.4 Orientación personalista

Esta orientación, (Joyce 1975, Zimpher, howey, 1987, Doyle,1990, Feiman-Nemser 1990, Paquay, 1994) contrapuesto a la formación tecnológica, aunque en la práctica no tiene porque excluirse, se ubica el modelo humanista (Rogers, Maslow). En este modelo, la educación es un proceso de construcción de uno mismo y la enseñanza debe facilitar las estrategias necesarias para permitir un adecuado autodesarrollo y realización del profesor. Desde la psicología, y más concretamente de la psicología perceptiva, se aporta a la formación la idea trascendental del autoconcepto del docente, la percepción de nosotros mismos y la consideración del otro. Si el autoconcepto de los docentes es positivo, habrá más posibilidades de un éxito en el aprendizaje. Este aprendizaje, por otra parte, lo construye cada uno en el seno de la cultura a través de experiencias vitales y de interacciones con personas significativas.

El futuro docente es el centro del proceso de formación, pero aprender a enseñar es aprender a comprenderse, a desarrollarse, a saber utilizar progresivamente todos los recursos personales. El trabajo en uno mismo es aquí esencial porque el aprender a

enseñar, no se enseña, es un descubrimiento progresivo del objeto de una experiencia.

En esta dirección, COPIE (1979) nos habla de la investigación existencial, de experiencias hermenéuticas y de una formación experiencial, donde vivir es “estar en investigación” y aprender es construir.

Desde esta orientación es importante optimizar el sentido de la eficacia personal y, por otra parte, de desarrollar *la estima de uno mismo y la consideración del otro* (Adamczewski, 1988), y de clarificar los valores de cada uno, de descubrir su propio estilo, y poco a poco, de interesarse por el desarrollo humano, por las condiciones y contextos que favorecen aprendizajes y permiten el desarrollo profesional.

En este modelo, además, se considera al docente como una persona que desarrolla sus propias estrategias de E-A y tiene una visión y percepción particular del fenómeno educativo (Marcelo, 1994). Es responsable, asimismo, de crear un ambiente, un clima en el que sea posible el desarrollo del alumno, y posibilitar a éste un adecuado proceso de autodescubrimiento, autoaprendizaje.

En la formación del profesorado es importante, de una parte, la ayuda a su propia autorrealización y, por otra, la ayuda para la adquisición de aquellos conocimientos y actitudes que facilitan la autorrealización de sus futuros alumnos. En esta perspectiva se sitúa Rogers (1966). Este autor considera al docente como un terapeuta otorgándole las siguientes características (Rogers, 1966, citado por Rodríguez Marcos, 1994:24).

- *“El profesor como facilitador, es decir, no tanto el que enseña, como el que enseña a aprender”.*
- *“El profesor como ayuda para la formulación de problemas, o que pone al alumno en situación de buscar”.*
- *“El profesor auténtico, con coherencia con lo que dice, hace y siente”.*
- *“El aceptador condicional, en primer lugar de sí mismo, y que ve en el alumno un ser singular e irrepetible”.*
- *“El profesor capaz de empatía, de escucha activa”.*
- *“El profesor que confía en las posibilidades del alumno para desarrollar su potencialidad”.*
- *“El profesor congruente que sabe esperar de sus alumnos lo que ellos pueden dar”.*

Los programas de formación deben centrarse en formar a profesionales con un autoconcepto positivo, una adecuada madurez profesional y personal, así como la de desarrollar actitudes flexibles y humanas. Se trata, pues, de formar a los docentes para posibilitar un desarrollo total de su personalidad y no de conductas específicas (CIFO, 2000). “*Más formativo que informativo, este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión. Se trata ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a poner en tela de juicio, a evolucionar*”.. (Breuse, 1986:33)

Por otra parte, Joyce y Weil (1985) han desarrollado algunos modelos para la formación del profesorado dentro de esta orientación: enseñanza no directiva basada en Rogers, sinéctica, fundamentado en Gordon, de entrenamiento de la conciencia (Schutz), modelo de grupo en el aula (Glasser).

MODELO	TEÓRICOS	OBJETIVOS
Enseñanza no directiva	Carl Rogers	Desarrollo de la personalidad en términos de autoconciencia, comprensión, autonomía y autovaloración
Desarrollo de la conciencia	Fritz Perls Willian Schutz	Incremento de la capacidad de autoexploración y autoconciencia. Insistencia en el desarrollo de la conciencia y la comprensión interpersonales, así como en la conciencia corporal y sensorial
Sinéctico	Willian Gordon	Desarrollo personal de la creatividad y la solución creativa de problemas
Sistema conceptual	David Hunt	Diseñado para fomentar la flexibilidad y amplitud personal
Terapia de grupo	William Glasser	Desarrollo de la autoconciencia y la responsabilidad personal y del grupo

Tabla 3.3: Selección de modelos personales de aprendizaje (Joyce y Weil,1985)

3.3.5 La orientación práctica.

La enseñanza, desde esta perspectiva, es considerada como una actividad compleja, contextualizada y cargada de valores que requieren, en muchas ocasiones, actuaciones de tipo ético y político.

El profesor es considerado como un artesano, un artista o un profesional reflexivo que mediante su experiencia, su creatividad, su reflexión en la acción afronta las situaciones siempre inciertas, momentáneas y conflictivas que caracterizan el contexto de actuación.

La formación docente se basará en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Asimismo, será un tipo de formación basada en la experiencia de los docentes y su reflexión.

Dentro de esta perspectiva encontramos dos enfoques: el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo sobre la práctica.

a)Enfoque tradicional.

Stone y Morris (1972), Kirk (1986), Elliot (1990) y Liston y Zeichner (1993,1997) coinciden en determinar que este enfoque tradicional de la perspectiva práctica es, junto con la perspectiva academicista, un planteamiento reduccionista de la actividad educativa y de la actuación docente. En este caso, la perspectiva tradicional reduce la enseñanza a la reproducción de practicas y a la interiorización de normas que facilitan la actuación docente. La formación en este caso se centra en el estudio de las características del profesional de la formación y de las técnicas que utilizan los profesionales experimentados en su ejercicio profesional.

La enseñanza se concibe como una actividad artesanal, donde el conocimiento se adquiere mediante el contacto directo y prolongado con la práctica educativa.

Este enfoque, también, considera que *“el conocimiento es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado, que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz”*. (Pérez Gómez, 1994:411).

La formación desde este enfoque apunta a la instauración de habilidades específicas y maneras de hacer desarrolladas por la práctica y la experiencia.

La persona experimentada ajusta las situaciones prácticas de formación, a su contexto específico de trabajo profesional. En este caso, la experiencia es una fuente de conocimientos y un medio de formación.

Elliot (1990) afirma que esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada, que se realiza en el mundo privado del aula, lejos del intercambio con otros profesionales y de la contrastación con otras experiencias (teórico-prácticas), otros conocimientos y otros contextos. Se trata de un enfoque en el que el conocimiento está saturado de sentido común, destilado en la práctica e impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, mediatizados por la cultura e ideología dominante. (Pérez Gómez,1992)

En esta perspectiva se sitúan muchas de las prácticas que se realizaban en la mayoría de las Escuelas de Formación del Profesorado de Infantil y Primaria

b)Enfoque reflexivo sobre la práctica.

Eisner, (1985), Stenhouse, (1984), Yinger, (1986), Clark y Peterson, (1989) y Schön, (1992) plantean nuevas tesis que suponen una ruptura con la tradición de la racionalidad técnica. Estas ideas intentan romper la relación directa y lineal que se establece entre los planteamientos tecnológicos y el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. De la misma manera, se intenta romper la jerarquía entre el conocimiento básico y aplicado y las distintas derivaciones técnicas de la práctica profesional.

Estos autores reconocen la necesidad de analizar el tipo de actuación de los profesionales cuando se enfrentan a problemas complejos de la práctica, la utilización que hacen del conocimiento científico y su capacidad profesional cuando se enfrentan a las situaciones complejas, inciertas, conflictivas, momentáneas y imprevisibles que caracterizan los contextos de actuación.

Asimismo, desde este enfoque, existe la preocupación de comprender como los docentes generan rutinas, como las modifican en función de su reflexión y como emiten juicios de valor para tomar decisiones que permitan la mejora de las prácticas educativas.

Evidentemente que los problemas prácticos, en estos contextos, caracterizados por su complejidad, no se resuelven con la aplicación de reglas, normas o procedimientos que provienen de planteamientos tecnológicos cerrados y mecanicistas. Cada situación es única, por lo que requerirá de una actuación diferente y contextualizada.

Desde esta perspectiva, la enseñanza se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional de los docentes.

A esta visión de la enseñanza y de los profesionales prácticos subyace una concepción constructivista de la realidad, que nos lleva a conceptualizar al profesional práctico como una persona que construye las situaciones de su práctica, su conocimiento, sus estrategias y procedimientos de acción y todo su mundo de valores y creencias que constituyen su competencia profesional. (Schön, 1992)

Me parece meritorio, en este momento, destacar la figura de Dewey (1933, 1965), ya que es uno de los primeros autores que aporta la idea de enseñanza como actividad práctica, bajo el viejo principio pedagógico de aprender mediante la acción. La formación de un profesor reflexivo, según Dewey, debe combinar las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad.

En este mismo sentido, Schwab (1983) defiende, decididamente, que la enseñanza es antes una actividad práctica que una actividad técnica, donde el profesional elabora criterios para la comprensión de las situaciones singulares en las que actúa y para la elaboración de propuestas de acción que permitan mejorar la práctica educativa de los docentes.

La formación del profesorado, desde esta perspectiva, se asienta en la práctica, considerándose como el eje fundamental del curriculum de formación. Es la práctica la que debe permitir y provocar el desarrollo de las capacidades y competencias docentes a partir de la reflexión **en y sobre** la acción, ya que supone el instrumento más idóneo para la formación y el desarrollo profesional.

La práctica se convierte en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación. Un proceso de investigación-acción donde el docente, en su contexto (aula, taller...) de intervención, intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta. Éste debe de entrar en un proceso de cuestionamiento, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización, si es el caso, de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y teorías implícitas que son, en definitiva, entre otras, las que determinan las decisiones que toma el docente en su quehacer diario. Este proceso debe ser, además, un mecanismo de formación y una de las estrategias bajo las que deben articularse las acciones de formación de formadores.

El profesional reflexivo, al actuar y reflexionar **en y sobre** la acción, construye de manera particular su propio conocimiento profesional. Tal como dice Fenstermacher (1987:5), *“el profesor accede a nuevos conocimientos y a una nueva comprensión, de forma que pueda tomar posición de aquel conocimiento, extraer sus implicaciones así como sus consecuencias para su propio escenario y contexto... El docente debe apoyar su intervención autónoma en la incorporación de conocimiento significativo y relevante para comprender y experimentar en cada contexto singular”*.

Dentro de esta perspectiva se encuentran los trabajos sobre el pensamiento de los profesores (Clark y Peterson, 1989; Yinger, 1986, Pérez Gómez y Gimeno, 1988, Villar, 1986).

En esta concepción es muy importante, también, destacar el trabajo de Schön (1992). Su preocupación es la de clarificar las características del conocimiento profesional del docente así como los procesos de formación y de cambio. Propone una nueva epistemología de la práctica: la investigación reflexiva.

Para Schön, el docente es un práctico que se enfrenta a los problemas complejos de la práctica, de manera inteligente, utilizando un proceso de reflexión en la acción que le permita resolver las situaciones problemáticas; proceso de reflexión, por otra parte, que se convierte, también, en una estrategia de formación en el que el docente integra el conocimiento de manera significativa.

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito (Schön, 1992) que activa y elabora durante su propia actuación. El profesor/a, bajo la presión del contexto y sus múltiples y variadas demandas, activa sus recursos intelectuales (conceptos, teorías, creencias, procedimientos, técnicas) para elaborar

un diagnóstico de la situación, diseñar estrategias de actuación y prever, en la medida de lo posible, los acontecimientos futuros.

Esta perspectiva, como hemos mencionado a lo largo de este apartado, se articula a partir de la reflexión y constituye la estrategia central del modelo. Por esta razón creemos conveniente extendernos en abordar el estudio de la reflexión y sobre todo del concepto, el proceso de reflexión y la consideración de la reflexión como una estrategia de formación e investigación en la propia acción.

La reflexión.

Según Kemmis, (1988) la reflexión es considerada como un proceso de transformación de la propia experiencia acumulada, a través de nuestra historia, en determinados pensamientos, compromisos y acciones que se ve afectada por nuestra tarea diaria, utilizando determinadas estrategias como la comunicación, la toma de decisiones y la acción.

Dewey, fue uno de los pioneros en aportar las primeras y más significativas ideas sobre la actividad práctica y sobre la reflexión en la práctica.

El autor, cuando determina la naturaleza de la reflexión, nos dice que ésta convierte la práctica diaria, en muchos casos, rutinaria y meramente deseosa o intuitiva, en acción inteligente y responsable.

De hecho, para nosotros, la reflexión no sólo implica un proceso de pensamiento o una actividad mental, sino que entra a formar parte de la práctica de los profesionales preocupados por la investigación y con actitudes abiertas al cambio, que analizan e interpretan las situaciones en las que actúan para mejorarlas y para adaptarse continuamente a un contexto siempre cambiante cual es el de la formación.

Otra de las ideas importantes es la de considerar la reflexión como una fuente de continuo desarrollo personal y profesional. La reflexión nos permite indagar e investigar sobre los problemas de la práctica y es esta indagación e interpretación la que facilita la acumulación de experiencias y la construcción, sobre la base de la reflexión, de nuevos conocimientos y formas de actuación, construcción que se realiza en colaboración con el resto de profesionales del contexto institucional y social.

Esta última idea es importante destacarla, ya que debemos considerar la reflexión como una actividad social, en la que deben de participar todos aquellos implicados en el proceso formativo e incluso con la ayuda y asesoramiento de profesionales externos. Como dice Ebbut (1985), la meta de la reflexión es mejorar la práctica, a través de la explicación de los fenómenos que en ella ocurren. Además la investigación, según el autor, depende de la acumulación progresiva de

conocimiento a través de la colaboración lo que nos indica que la reflexión no es una actividad solitaria.

Tampoco podemos afirmar que la reflexión sea un proceso mecánico, ya que su virtualidad reside en la continua construcción y creación de nuevos planteamientos. Como afirma Yinger, “*el pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos*” (Yinger 1986:275)”

El proceso de reflexión.

Para explicar el proceso de reflexión hay que citar y estudiar a Schön, (1992,1997). El autor distingue tres momentos en el proceso de reflexión: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

El **conocimiento en la acción** (según Habermas, 1971, conocimiento técnico), supone aquel conocimiento que utilizamos en nuestras actuaciones prácticas, ya sean observables o no. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. De hecho, *este conocimiento no se aplica en la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella.* (Contreras, 1997:77).

Para que el conocimiento en la acción pueda ser explícito debemos realizar una descripción del conocimiento tácito que utilizamos para actuar en la práctica, descripciones que siempre son construcciones y que sirven como intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que empieza siendo tácita y espontánea (Schön, 1992:36).

Este conocimiento en la acción es fruto de la práctica y de las rutinas generadas a partir de la experiencia acumulada de reflexiones pasadas.

Por otra parte, **la reflexión en la acción**, (deliberación práctica para Habermas) es un proceso de diálogo constante con una situación de enseñanza imprevista y, muchas veces, conflictiva provocada por las presiones constantes de las características contextuales del entorno donde actuamos.

Para Schön (1992), la reflexión en la acción supone:

- Que dada una situación práctica damos respuestas espontáneas y rutinarias, respuestas que revelan un conocimiento en la acción.
- Que las respuestas rutinarias producen, en ocasiones, un resultado inesperado.

- Que la sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción presente.
- Que la reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestionamiento el conocimiento en la acción. Pensamos críticamente sobre el pensamiento que nos condujo a la situación imprevista.
- La reflexión en la acción da lugar a la experimentación “in situ”.

Podemos pensar que estos momentos se dan de manera secuenciada y escalonada, pero rara vez ocurre. En la práctica estos momentos son, en algunos casos, simultáneos y, en ocasiones, llegan a confundirse. Pero independientemente de la diferencia de estos momentos, lo que distingue la reflexión en la acción de otras formas de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. *“En la reflexión en la acción, el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción, nos lleva a la experimentación “in situ”.* (Schön, 1992:39).

Para Contreras (1997), la reflexión en la acción se pone en marcha cuando los profesionales actúan ante situaciones imprevistas y conflictivas. Éstos piensan sobre lo que hacen, o incluso piensan mientras están haciendo.

“Existen ocasiones en las que el profesional puede estar reflexionando sobre su práctica mientras se encuentra en medio de ella. Es en estas ocasiones cuando mejor se evidencia la puesta en funcionamiento de recursos profesionales que no quedan explicitados por el dominio de un repertorio técnico o de determinadas reglas para la toma de decisiones. Al contrario requiere de los profesionales su capacidad de crear nuevas visiones, de entender los problemas de nuevas maneras no previstas en su conocimiento de casos anteriores”. (Contreras, 1997:78).

Desde esta perspectiva de la reflexión acción, el profesional de la enseñanza es considerado como un artista que analiza e investiga su acción mientras está actuando en un contexto institucional y social particular. En este caso, *“el docente que reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Su investigación se convierte así en una interacción con la situación en la que saber y hacer son inseparables, superándose el distanciamiento jerárquico entre la investigación y la práctica, así como la concepción instrumental de la acción, propios de la epistemología positivista”.* (Murillo, 1999:142).

Hay que destacar, por otro lado, que la reflexión en la acción es un proceso de extraordinaria riqueza para la formación del profesional práctico. Este proceso constituye el espacio en el que los profesionales establecen un diálogo y una confrontación entre la situación práctica planteada y el conocimiento teórico y las teorías implícitas. En este contraste con la realidad se confirman o se rechazan los planteamientos previos y se reajustan en la misma acción. *“Cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende*

también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en conversación abierta con la situación práctica”.(Pérez Gómez, 1994:419).

Otro de los momentos del proceso de reflexión propuesto por Schön es la **reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción** (reflexión para la acción).

La **reflexión sobre la acción** (Reflexión crítica según Habermas), también denominada reflexión desde la acción es considerada como el análisis que realiza el profesional sobre las características de su propia acción. Se refiere a la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar la intervención pasada. El profesional, en este momento, puede aplicar sistemáticamente instrumentos y estrategias de búsqueda y análisis que permitan explicar su práctica diaria. Esta reflexión realizada después de la acción es una representación o reconstrucción de la propia acción que, como representación que es, está cargada de valores y actitudes personales que pueden llegar a provocar sesgos subjetivos importantes. Por esta razón, se debería de utilizar múltiples instrumentos y técnicas de recogida de información, además de implicar, en este proceso de reflexión, a grupos de profesionales, que mediante la triangulación y el contraste intersubjetivo pueden reducirse los sesgos que aparecen en un proceso de reflexión individual.

Para Argyris (1985), la reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación del profesorado. En este proceso se llega a una confrontación, individual o colectiva, no sólo de la actuación realizada, sino también, de los procedimientos y estrategias en la fase de diagnóstico, de la explicitación de finalidades y la selección de medios, de los esquemas de pensamiento y de las teorías implícitas.

Este momento de la reflexión analiza el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, el contexto educativo y otro tipo de estructuras más amplias (contexto social, cultural, laboral, económico,...).

La reflexión para la acción, a la que Schön denomina reflexión sobre la reflexión en la acción, es el resultado de las dos formas anteriores. Aquí, la reflexión no se utiliza para revisar, analizar y evaluar las situaciones prácticas mientras actuamos y las acciones pasadas, sino para guiar nuestras acciones futuras. Las experiencias y conocimientos aprendidos, a través de la acción, nos permite actuar con mayor rigor y fundamentación en acciones futuras. De hecho, el resultado de esta reflexión entrará a formar parte de nuestro conocimiento en la acción pero no de una manera tácita sino explícita, completando y ampliando nuestra fundamentación teórico-práctica.

“Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de la misma; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante. Pero nuestra reflexión en

la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra acción futura". (Schön, 1992:40).

Estos tres momentos de reflexión componen el pensamiento práctico del profesional e, indudablemente, han de considerarse como procesos complementarios. Es evidente que, si la práctica se rutiniza y el conocimiento en la acción se mecaniza, aplicando los mismos esquemas en contextos de actuación diferentes, se corre el riesgo de perder la riqueza que aporta el aprendizaje fruto de la reflexión en la acción y desde la acción, empobreciendo paulatinamente el conocimiento y pensamiento teórico.

Como dice Pérez Gómez (1988:138), *“ninguno de estos procesos por separado puede considerarse independientes ni, por supuesto, suficientes para explicar una intervención eficaz. Por el contrario, se exigen y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional”*.

Desde este enfoque reflexivo sobre la práctica se han desarrollado numerosos modelos de formación del profesorado, entre los que destacamos, el modelo de formación centrado en la reflexión de Cole (1989), el modelo de aprendizaje experiencial de Fitzgibbon aplicado a la supervisión de clase (1987)) y el modelo ALACT de Korthagen (1985).

El modelo que propone Cole (1989) es un modelo centrado en la reflexión y considerado como un proceso en espiral que parte de la experiencia de una situación concreta. El docente en formación reflexiona sobre la situación práctica, deduce generalizaciones que le sirven de guía para emprender nuevas acciones.

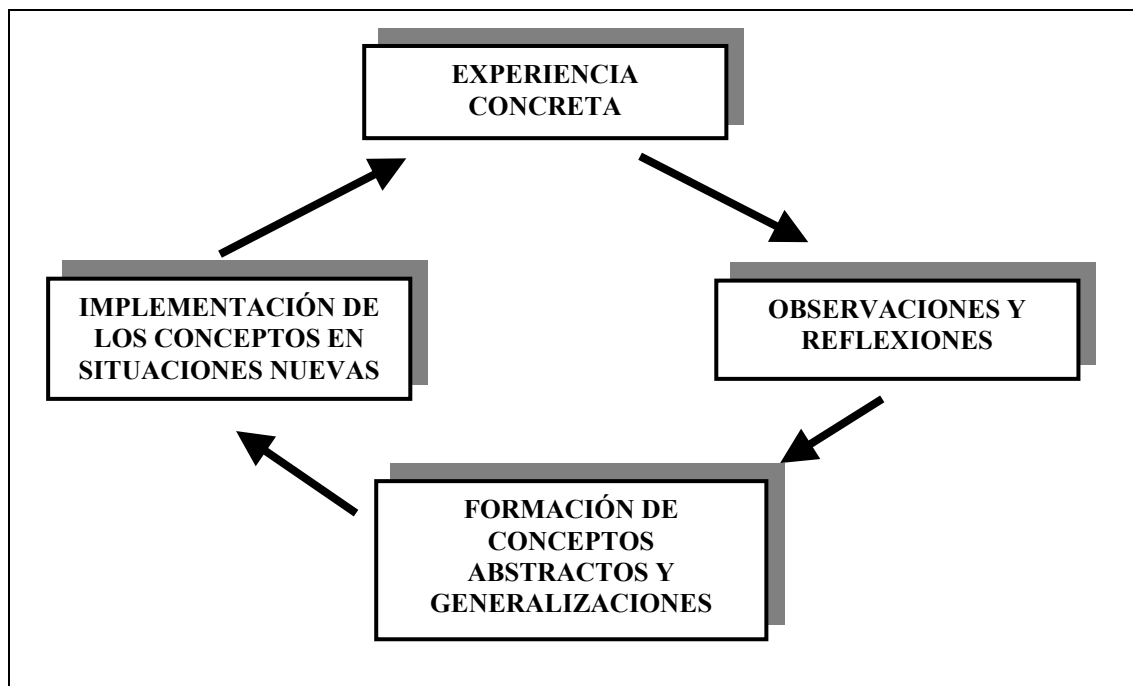


Gráfico 3.5: Modelo de formación centrado en la reflexión (Cole, 1989)

Fitzgibbon (1987), adapta el aprendizaje experiencial a la supervisión e incluye un modelo de ciclo doble en la que considera dos tipos de experiencias: una experiencia escolar y otra experiencia fruto del diálogo o conferencia de supervisión. A partir de estas dos experiencias se articulan procesos de reflexión a partir de la observación y del diálogo con otras personas implicadas en la situación práctica. La reflexión realizada conduce a la experimentación “in situ” que contrastada con los planteamientos teóricos conduce a la comprobación de las hipótesis y elucidación de teorías.

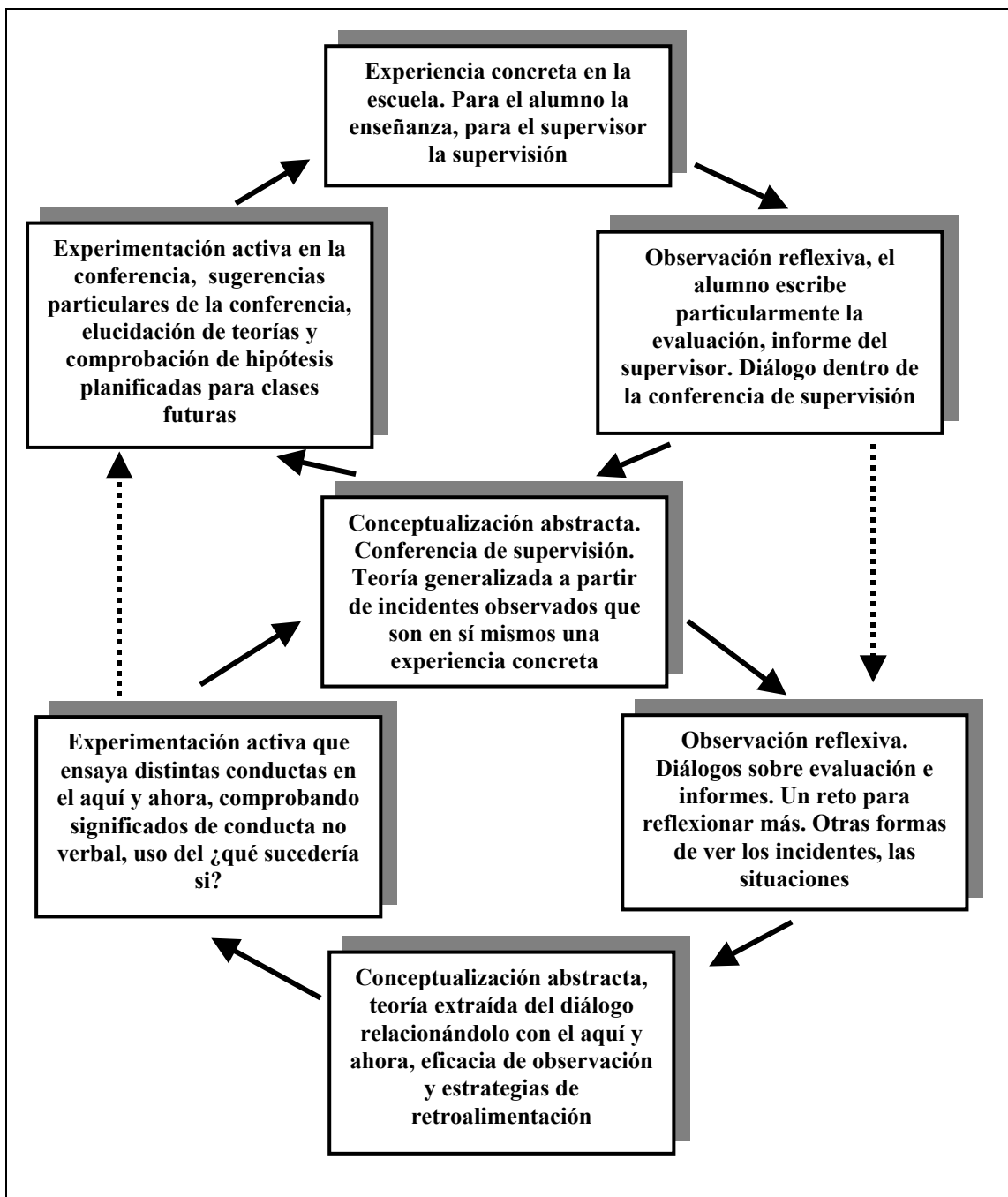


Gráfico 3.6: Modelo de aprendizaje experiencial de Fitzgibbon aplicado a la supervisión de clase (cit. por Villar, 1989:62).

El modelo ALACT de Korthagen (1985) es un modelo cíclico de formación inicial del profesorado. Consta de cinco fases como podemos apreciar en el gráfico siguiente.

La primera fase del modelo se refiere a la ayuda que proporciona el supervisor al docente en formación para encontrar experiencias concretas de aprendizaje que,

posteriormente, en una segunda fase, las analizan críticamente. Este análisis, del que deben tomar conciencia los futuros docentes, es guiado por el supervisor que intenta indagar sobre otras experiencias de aprendizaje que le permitan un nuevo ensayo al docente en formación.

El objetivo final de este modelo es que el profesor en formación aprenda a aplicarlo sin la ayuda del supervisor, haga uso de la retroacción interna de su propia experiencia y de la retroacción externa de los alumnos y profesores, ajustando su punto de vista a la realidad. (Latorre, 1992:216).

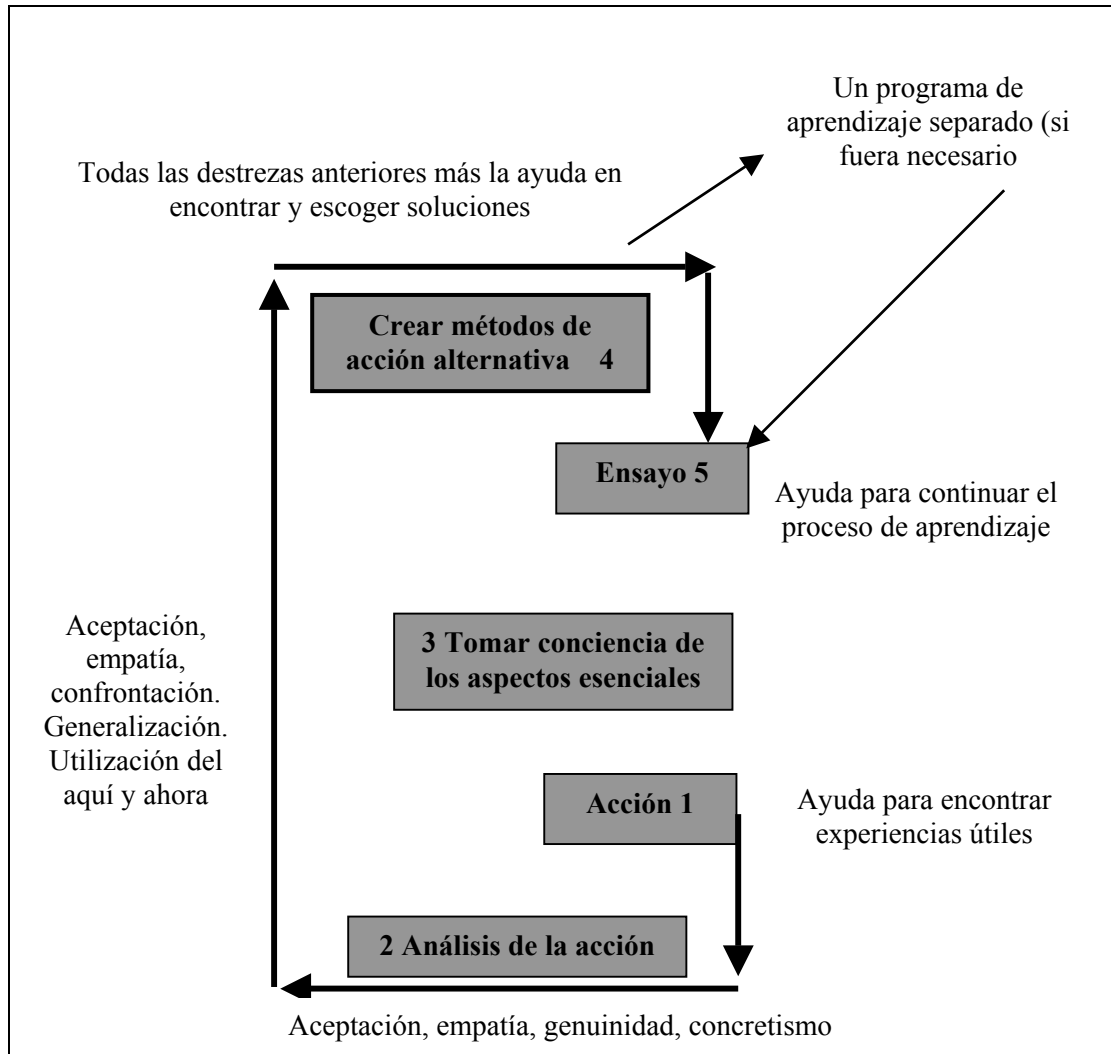


Gráfico 3.7: Modelo ALACT de formación del profesorado basado en la Reflexión. (Korthagen, 1985, cit.Latorre, 1992)

Límites del enfoque reflexivo sobre la práctica.

Para Schön (1992), la reflexión en la acción, como proceso de diálogo constante con las situaciones prácticas, implica considerar los fenómenos educativos en su contexto para analizarlos y tomar decisiones que permitan la mejora de dichas situaciones prácticas.

Desde este enfoque, la reflexión se entiende como una reconstrucción de la experiencia, de las situaciones donde se produce la acción y de la reconstrucción de los conocimientos y estrategias de actuación de los docentes.

Pero el planteamiento de Schön y su propuesta de reflexión en la acción es un tanto reduccionista, en el sentido que asume ésta como una tarea que el profesional realiza de manera individual y muy circunscrita a las situaciones concretas del aula. Creemos que la reflexión, no sólo debe centrarse en el análisis de los problemas que ocurren en el aula sino que, debe concebirse como “*una forma de analizar críticamente los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza*”. (Pérez Gómez, 1992:42).

La reflexión, según este planteamiento, debe provocar la transformación de las prácticas concretas del aula y de los contextos (sociales, culturales, políticos, laborales, etc) en los se producen. Asimismo, tiene el objetivo de promover la emancipación de las personas, el desarrollo de valores, como la justicia, la igualdad, la responsabilidad y el compromiso social que propicie una transformación más allá de las fronteras del aula y de las instituciones educativas.

De hecho, “*la práctica reflexiva competente presupone tanto un medio institucional que lleve a una orientación reflexiva como un enmarcamiento de rol que valore la reflexión y la acción colectiva dirigidas no sólo a las modificaciones de las interacciones dentro del aula y de la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata y entre la escuela y las estructuras sociales más generales*”. (Liston y Zeichner, 1997:103).

La enseñanza es considerada, esencialmente, acción que se desarrolla en el aula y se asume al docente como un práctico reflexivo que actúa en un contexto concreto, cual es el aula, pero no como un agente de cambio o *activista comunitario* (Lang, 1996) preocupado no sólo de examinar su propia práctica, sino de cambiar y transformar la enseñanza y el contexto institucional y social en la que trabaja. En este sentido, el docente ha de ser un profesional comprometido con su tarea docente y con la sociedad y sus problemáticas.

Es evidente que para asumir ese compromiso de cambio y transformación hace falta la colaboración de aquellos que participan en los procesos formativos y, por supuesto, de aquellos que, por su situación dentro y fuera de las instituciones, puedan aportar, desde una visión interdisciplinar, ideas, experiencias,

conocimientos y estrategias para una reflexión y deliberación crítica mucho más efectiva para lo que Schön, desde sus planteamientos, no ofrece respuestas satisfactorias.

En este caso, la colaboración y la cooperación de todas las personas implicadas en los procesos educativos se convierte en la pieza fundamental para un desarrollo más efectivo y satisfactorio de las prácticas, pero también como una fuente indiscutible de aprendizaje de los docentes. Si la reflexión es también un proceso de desarrollo y perfeccionamiento profesional no hay mejor aprendizaje que aquel que se realiza en constante interacción con el grupo, y su intercambio de experiencias, conocimientos, actitudes, estrategias, etc, y con el contexto (endógeno y exógeno) en el que se desarrolla toda su actividad profesional. El aprendizaje cooperativo y la deliberación colectiva son fundamentales si queremos transformar y cambiar las prácticas educativas en el aula, las instituciones y las estructuras sociales más generales. Aquí, la reflexión individual de cada profesional en su contexto concreto supone un obstáculo para esa transformación y para el desarrollo y perfeccionamiento de los docentes. De nada nos sirve que los cambios se produzcan en contextos aislados por docentes aislados, si al final las instituciones son incapaces de asumir e institucionalizar esos cambios.

3.3.6 Orientación social-reconstruccionista.

Esta perspectiva de formación del profesorado es una nueva perspectiva que surge de la anterior, pero conceptualizando la reflexión no sólo como la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción, sino como una forma de analizar críticamente los planteamientos éticos y políticos que subyacen en la concepción de la enseñanza, considerando los conocimientos y las prácticas educativas como construcciones sociales que se ven afectadas por el contexto (político, económico, cultural, laboral) siempre cambiante de la acción práctica. (Pérez Gómez, 1992).

La reflexión, en esta perspectiva, es considerada como un proceso dialéctico entre el conocimiento de los profesores, el contexto, la acción y los intereses políticos y éticos que lo afectan. Este proceso es el que permite comprender e interpretar la acción de forma personal para la transformación de la práctica.

Esta perspectiva concibe dos visiones de la educación, una visión progresista de la sociedad y una crítica de la educación tradicional. Para Feiman-Nemser (1990), la educación debe contribuir a la formación de un nuevo orden social y de una condena de los Sistemas Educativos que mantienen las desigualdades sociales y políticas.

El profesional de la formación debe ser, entonces, un educador comprometido políticamente o, simplemente, un ciudadano comprometido con la comunidad y la escuela (Lang, 1996).

De hecho, tanto en la enseñanza como en la formación, existe un consenso sobre la importancia de promover valores democráticos como la justicia y la igualdad, sobre la necesidad de favorecer la expresión y emancipación de los alumnos, sobre la voluntad de la construcción de la propia identidad, de la relación de la actividad práctica con el contexto (endógeno y exógeno) de actuación y sobre el análisis de los problemas contemporáneos de la sociedad.

Según Pérez Gómez (1992), la perspectiva de reflexión práctica para la reconstrucción social concibe la enseñanza como una actividad práctica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético y político que subyacen en la intencionalidad del docente y en su actuación.

Dos son las posturas que se generan desde esta perspectiva: la primera, (defendida por Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Carr y Kemmis), considera la formación como la mejor manera de trabajar y desarrollar en los centros los valores democráticos de justicia e igualdad y contribuir a la emancipación de aquellos que participan en los procesos formativos; la segunda, (en la que se adscriben Stenhouse, Elliot, McDonald), defiende la coherencia ética que debe de existir entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos pero sin determinar un modelo determinado.

a) Modelo de crítica y reconstrucción social (Giroux, Smyth, Zeichner, Apple, Carr y Kemmis) manifiestan que en los programas de formación del profesorado deben existir una propuesta concreta basada en los valores de justicia y equidad y favorecer la emancipación de los participantes. Debe producirse un compromiso para preparar docentes que, con independencia de lo que enseñan, se dediquen a la realización de una educación de máxima calidad para todos y que reconozcan la importancia de las diversas culturas, tradiciones...(Zeichner, 1997:60).

En este modelo el docente es considerado como un intelectual crítico y transformador, *ocupado en una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria.* (Giroux, 1991:89). Asimismo, deben ser profesionales comprometidos con las asociaciones y sectores sociales que tienen una presencia en las instituciones de formación. Para Carr y Kemmis(1988) y Smyth (1991) el docente, además, debe establecer procesos de colaboración con otros profesionales para favorecer su reflexión crítica. *En la práctica se exige que los enseñantes de los centros formen comunidades de investigadores activos críticos comprometidos a colaborar con otros individuos y grupos, incluso con los ajenos a la comunidad docente.* (Carr y Kemmis, 1988:232).

Desde este enfoque los programas de formación de docentes deben de ir encaminados a:

- La adquisición de una amplia cultura (lenguaje, historia, política, sociología, ...) con una clara orientación social.
- El desarrollo de capacidades de reflexión crítica en y sobre la práctica.
- El desarrollo de actitudes (búsqueda, experimentación, flexibilidad, empatía, apertura) para acontecer en un intelectual transformador.

Smyth (1991) propone un modelo en el que explicita las fases del proceso de reflexión crítica de los docentes. En su modelo cíclico, Smyth representa los tipos de reflexión que deberían adoptar los docentes y son en estos procesos reflexivos donde se reconstruye el origen de nuestras prácticas y su naturaleza ideológica. Esta reconstrucción permite desarrollar el papel de los docentes como intelectuales transformadores en su práctica diaria pero también en sus condiciones de trabajo.(Contreras, 1997).

Más concretamente, el modelo representado en el gráfico 8 dibuja los cuatro tipos de reflexión propuestos por el autor:

1. Describir: ¿Qué es lo que hago?
2. Informar: ¿Qué significado tiene lo que hago?
3. Confrontar: ¿Cómo he llegado a ser de esa manera?
4. Reconstruir: ¿Cómo podría hacer las cosas diferentes?

La descripción, como primer tipo de reflexión, se refiere a la verbalización y explicitación, en un diario si es el caso, de los elementos de la situación en la que ocurre la acción.

La información recoge el momento de analizar la acción y contrastarla con los planteamientos teórico-pedagógicos. Se trata de explicar el contexto de la práctica educativa y empezar a descubrir las razones más profundas que justifican sus acciones.

La confrontación, por otra parte, exige una reflexión crítica más allá del contexto concreto de la práctica educativa. En este caso, hay que situar la enseñanza en un contexto social, cultural, político, económico, laboral..., porque éstos, también, nos explican los procedimientos y las prácticas en el aula.

Por último, la reconstrucción constituye el momento de la acción, de la toma de decisiones y de la introducción de los cambios necesarios.

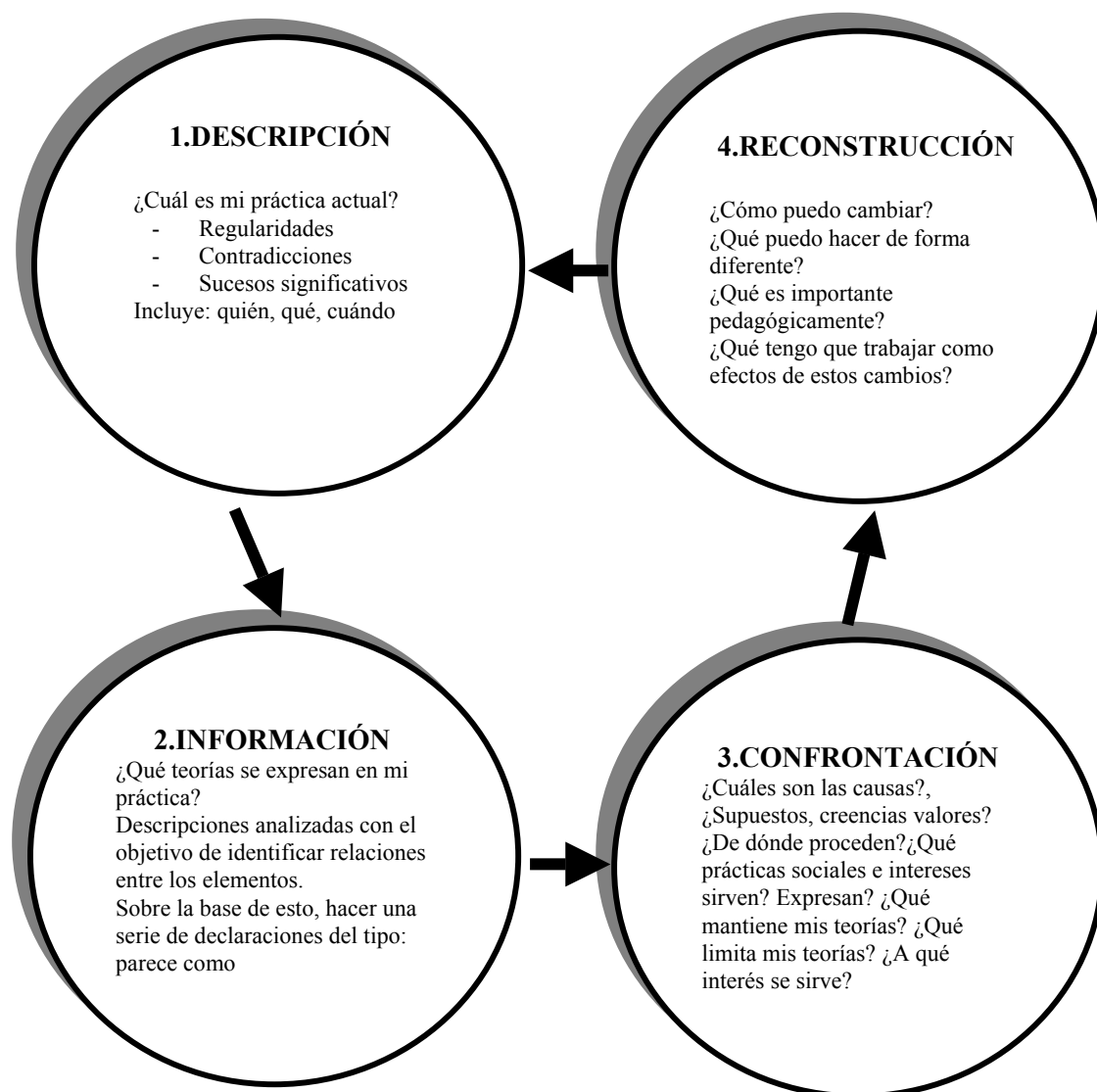


Gráfico 3.8: Modelo sobre el proceso de reflexión crítica de la práctica docente (Smyth, 1991:280)

Por otro lado, Gimeno(1983) aporta un modelo de formación en el que destaca el papel de la formación como instrumento técnico y crítico de la práctica docente. Es un modelo que combina la formación personal con la formación profesional del docente vinculándola a los ámbitos sociales, políticos, culturales que condicionan el quehacer diario de los docentes.

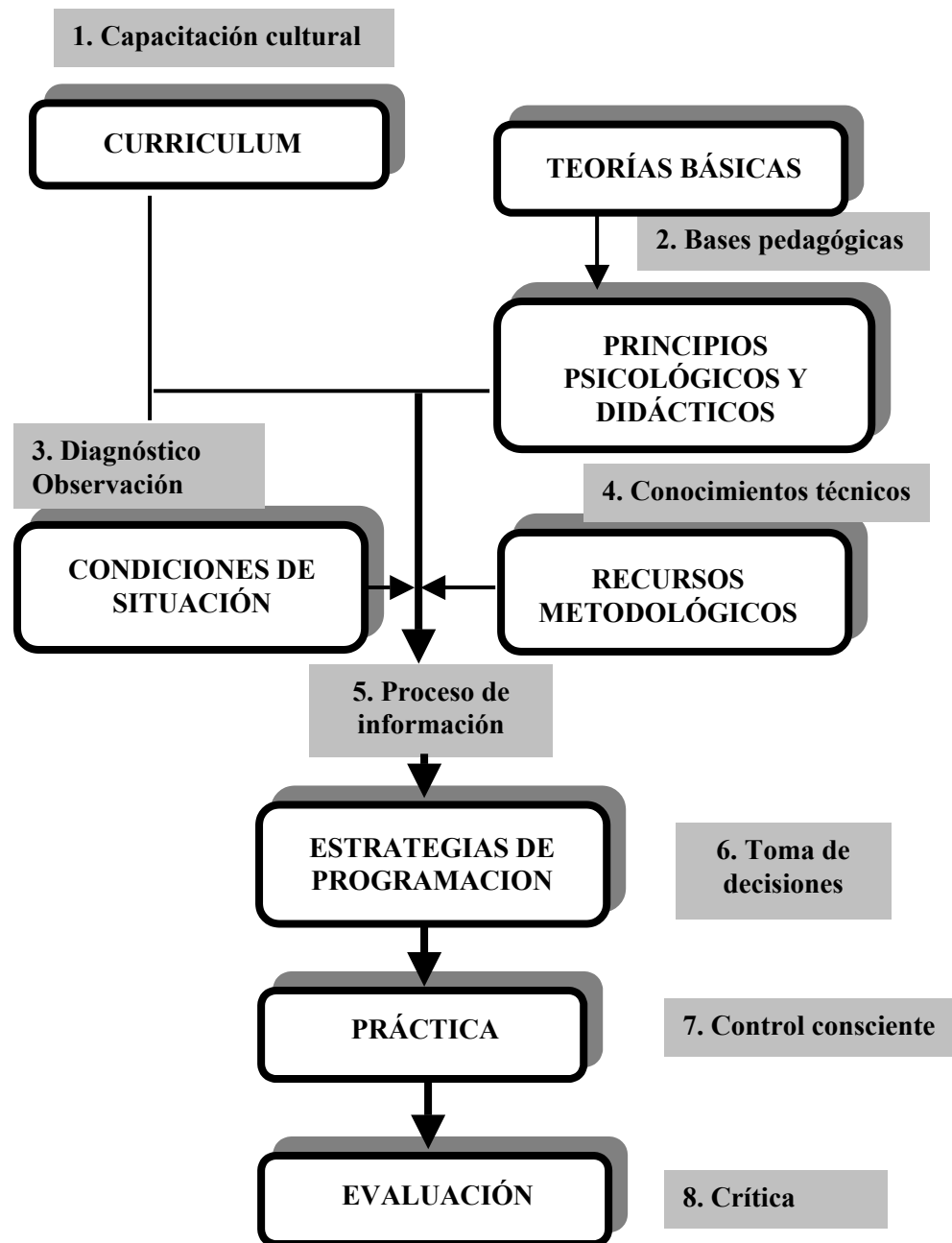


Gráfico 3.9: Modelo técnico crítico de Formación de Profesores (Gimeno, 1983:64)

b) Modelo de investigación-acción y formación para la comprensión:

Esta postura, como hemos mencionado anteriormente, esta representada, principalmente, por Stenhouse, McDonald y Elliot.

Para Stenhouse (1991) la enseñanza es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. En sus trabajos, el autor impulsa el desarrollo personal y profesional de los profesores mediante la investigación acción. Considera que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Este desarrollo, afirma Stenhouse, depende de la capacidad de los profesores de asumir una postura investigadora frente a

su propia enseñanza, postura que le permitirá mejorar y transformar, mediante la reflexión, su realidad y su propio desarrollo como profesional que investiga y reflexiona.

Por otro lado, Elliot (1990), nos presenta su modelo en espiral de investigación-acción que podemos observar en el gráfico 11. Para el autor, la acción inicia la reflexión y el profesor cambia su acción en respuesta a un problema y controla su efectividad para resolverlo. Esta reflexión que realiza el docente no sólo le permite cambiar la acción y mejorarla, sino que le supone una mejor comprensión del problema y su acción. Es un modelo que contiene elementos de alto potencial para mejorar las capacidades reflexivas de los docentes.

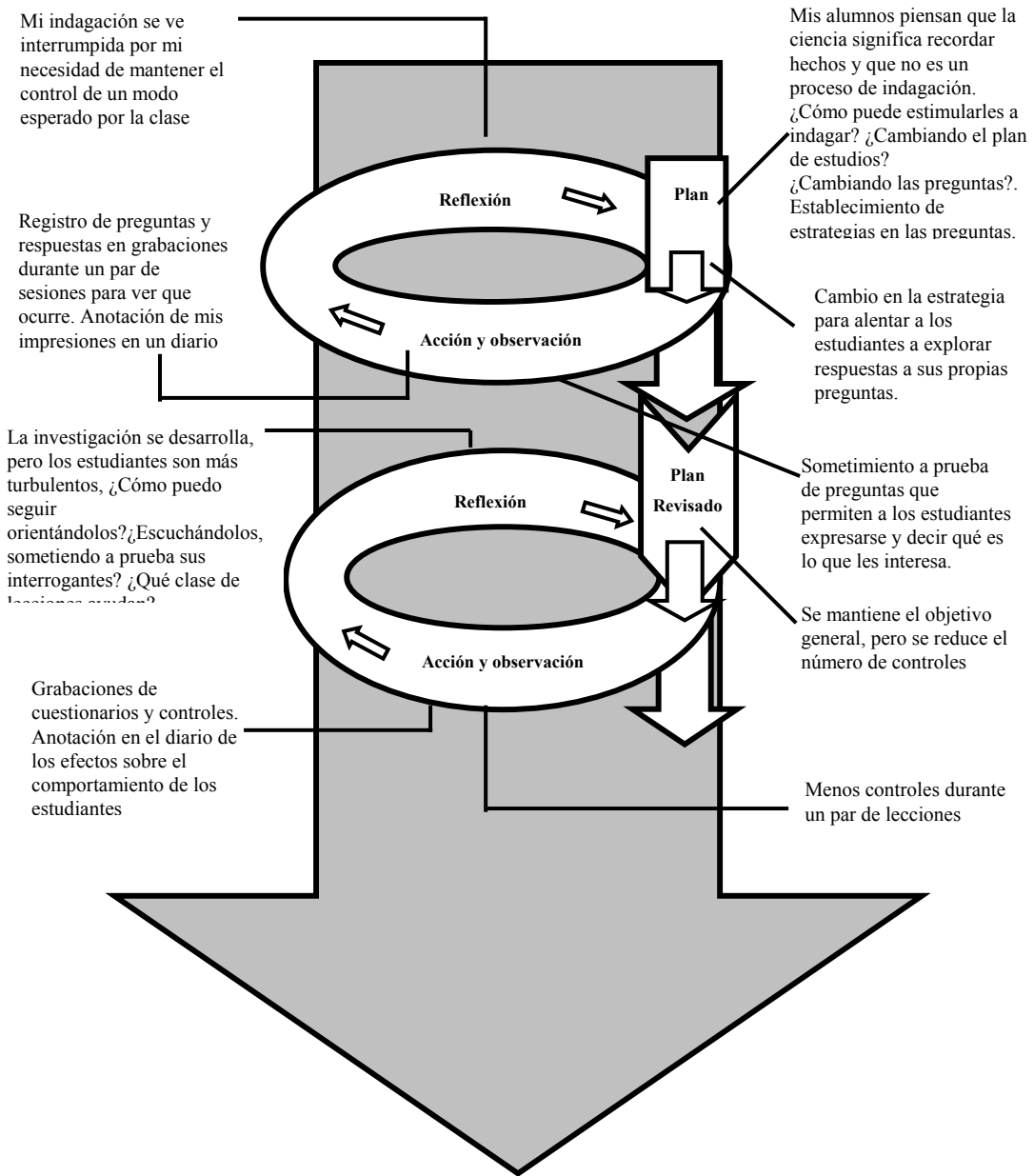


Gráfico 3.10: Modelo de investigación acción (Elliot, 1990)

Escudero (1987), nos presenta un modelo de investigación acción en el que lo docentes aparecen como experimentadores del currículo diseñado. En esta experimentación se reflexiona sobre los principios que rigen las prácticas docentes y sobre las estrategias más pertinentes que deberían de utilizarse en el aula. Los docentes no aplican técnicamente el currículo sino que lo someten a una experimentación y reflexión crítica. En este proceso, los propios docentes mejoran sus capacidades reflexivas.

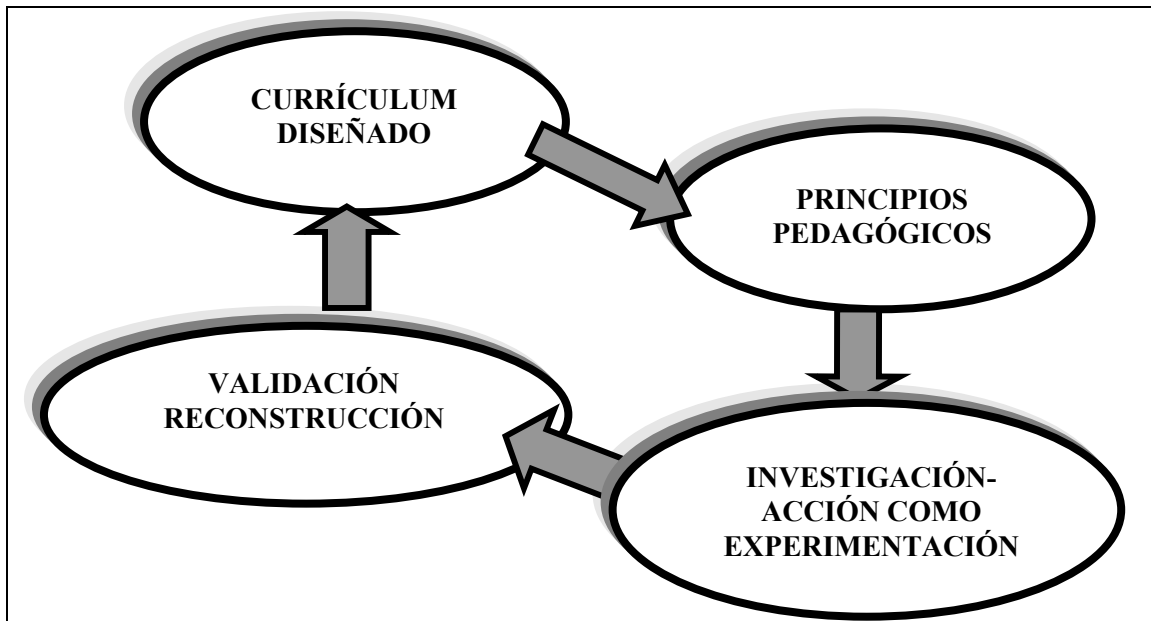


Gráfico 3.11: Modelo de investigación-acción (Escudero Muñoz, 1987:)

Por otra parte, Ebbut (1983) ofrece un modelo de investigación-acción en el que defiende que el proceso de investigación-acción es una serie de ciclos que pueden proporcionar la posibilidad de una retroinformación en y entre cada uno de los ciclos.

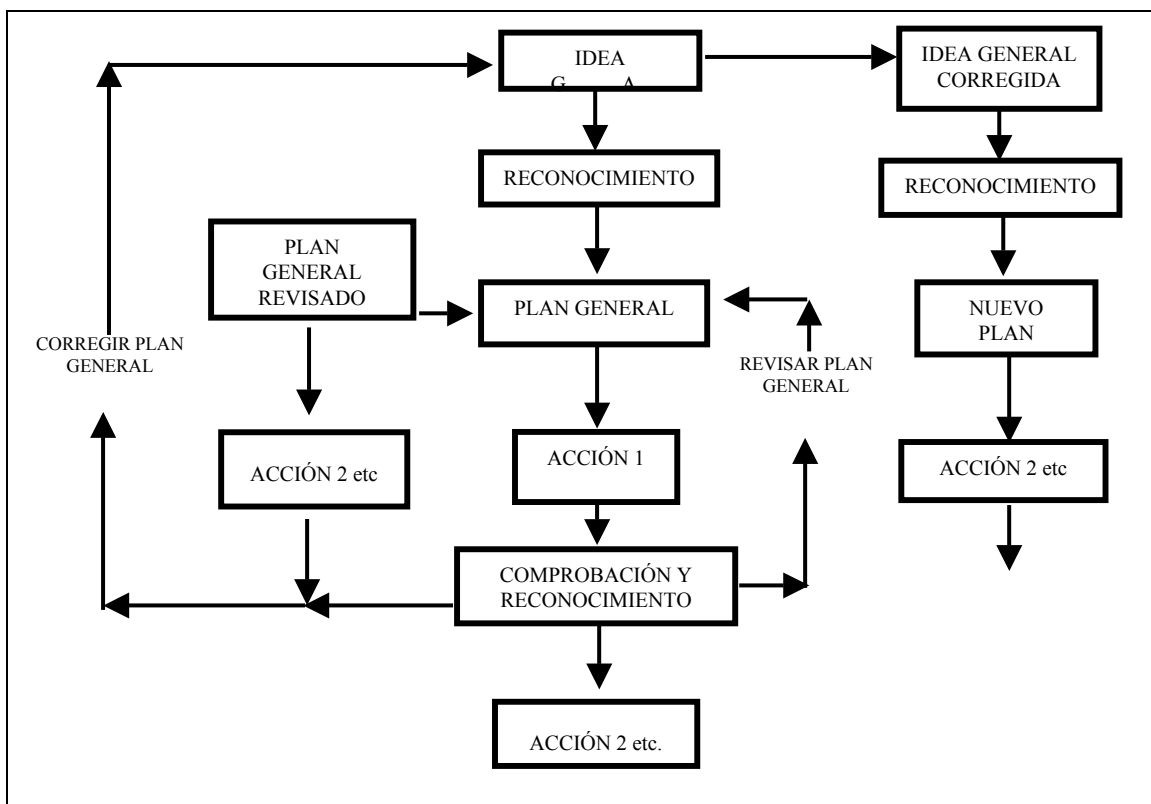


Gráfico 3.12: Modelo de investigación-acción (Ebbut, 1983)

Por su parte, Ferrández (1989 a,b, 1998, 2000b), nos ofrece un modelo al que denomina **modelo contextual crítico de formación**. Este modelo, que en su nacimiento (1989) surge como respuesta a la necesidad de cubrir un ámbito de la formación docente cual es el de la formación (inicial y continua) del formador de formación Profesional-Ocupacional, tiene el objetivo de preparar al docente para una acción reflexiva e innovadora. Se forma al docente para que pueda diagnosticar el contexto en el que desarrollará su acción, diagnóstico que le ha de llevar a reflexionar críticamente sobre la realidad social, laboral, cultural, económica, política..., para facilitar la adaptación del discente en la participación y transformación del mundo del trabajo. (Ferrández, 1997)

El modelo, según el autor, se justifica por: (Ferrández y Tejada, 1998:573)

- a) Todo pensamiento sobre la realidad laboral tiene que enmarcarse en un contexto determinado. No es generalizable.*
- b) Las opciones formativas se contrastan en el contexto laboral (tareas, conocimientos teóricos, prácticos, actitudes, etc).*
- c) Lo meramente ocupacional no es válido para la transformación optimizante del mundo laboral; pero una buena formación ocupacional garantiza flexibilidad para responder a las transformaciones.*
- d) La dinámica de movilidad laboral obliga a constantes reflexiones dentro del contexto referencial. Por esto no sirve hoy como formación profesional para un contexto sin posibilidad de variación.*
- f) La cualificación laboral se impulsa desde sus bases culturales que, a su vez, es la definición del contexto socio-laboral. Una cultura del trabajo adecuada está atenta a las necesidades tecnológicas, organizativas y de expectativas sociales.*

Como podemos apreciar, el contexto y la reflexión son dos elementos claves en este modelo. Por un lado, el contexto sociolaboral, cultural, económico, político, artístico, tecnológico, en el que se sitúa la formación, pero también el contexto de actuación próximo al docente. La reflexión, por otro lado, es el eje que configura la formación continua y es la que, en última instancia, facilitará los procesos de innovación, tan necesarios, en una realidad siempre cambiante e imprevisible.

Como podemos observar en el gráfico 10, **el modelo contextual crítico** propone cuatro elementos claves que le aportan una estructura global e interna. Un primer campo lo constituye **la formación inicial** en la que los contenidos de la formación se estructuran en tres bloques:

-Contenidos técnicos culturales (contenidos específicos de las áreas del currículum) seleccionados desde el contexto sociolaboral.

-Contenidos psicopedagógicos, que constituyen las bases del currículo.

-Contenidos relativos al contexto social, laboral, cultural, económico, político, tecnológico, artístico, humanístico del mundo global; mundo del trabajo.

Un segundo campo lo constituye la **formación permanente**, en la que siguen estando los contenidos (ver la proyección en fucsia, y la permanente como práctica también se considera en la inicial, proyección en verde) y en la que se especifica:

-La reflexión crítica “*in facto*” (dominio de técnicas de análisis de proceso, seguimiento, toma de decisiones.

-Los procesos de contrastación entre teoría-práctica, oferta-demanda, (dominio de las técnicas de análisis de resultados. Reflexión “*ex post-facto*”.

Los conocimientos prospectivos de las tendencias socioculturales respecto a las demandas y exigencias del mundo del trabajo.

Los **procesos permanentes de innovación**, imprescindibles como estrategias para la adaptación y transformación de las acciones formativas del mundo del trabajo y de los contextos en los que se desarrolla, y el **contexto referencial a los ámbitos de exigencia profesional y ocupacional**, conforman el tercer y cuarto campo, respectivamente, de este modelo.

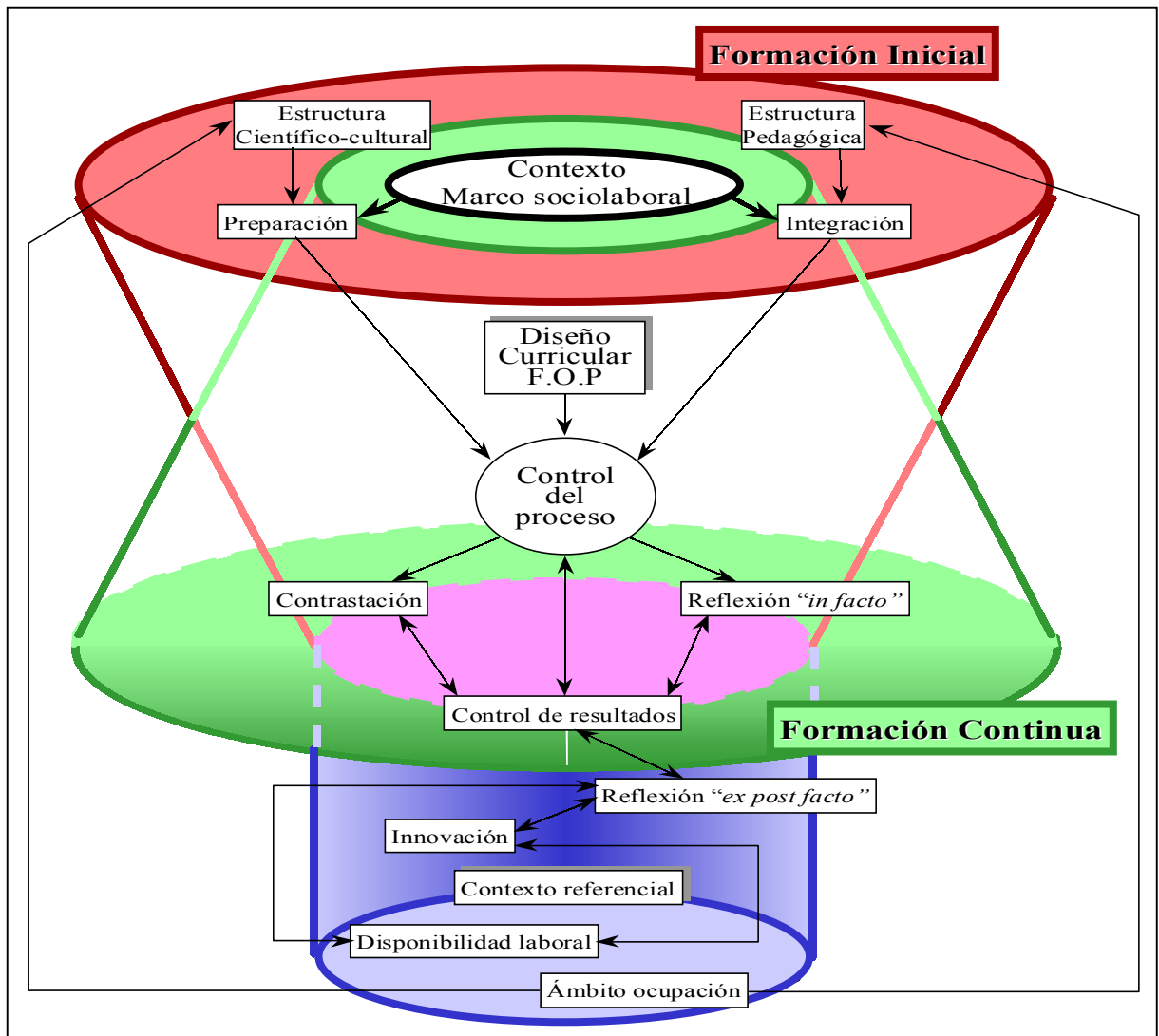


Gráfico 3.13: Modelo contextual crítico de formación de formadores. (Ferrández et al, 2000).

3.3.7 El docente como innovador.

La innovación es un proceso esencial para la mejora y transformación de nuestras prácticas en un contexto tan cambiante cual es el de la formación en y para la empresa. Así lo constatan los modelos críticos, que resaltan la importancia de este fenómeno de la innovación y el papel que tienen los docentes en la mejora y transformación de su práctica.

El docente innovador, con su actitud reflexiva es una de las piezas fundamentales para el desarrollo de toda innovación. De hecho la dificultad de su desarrollo práctico evidencia que la innovación, como fenómeno de cambio, está sujeta a las modificaciones y variaciones que se producen en su seno, fruto de la influencia de los mediadores. La importancia de estos mediadores, entre ellos el docente, en el desarrollo de la innovación es extraordinaria.

Como destaca Torre (1994:171) “*el profesor constituye por sí sólo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc. Conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo lo que los profesores hagan de ella*”.

El papel del docente ante la innovación se caracteriza también por la propia concepción de la misma. Evidentemente que, en función de la perspectiva teórica en la que nos situemos (**tecnológica**, en la línea positivista; **cultural**, en la línea hermenéutica-fenomenológica y **sociopolítica**, en la línea sociocrítica) el papel del docente también será distinto.

En la línea de las ideas de Tejada (1995, 1998a) y desde una perspectiva más tecnológica, el docente, considerado como un **ejecutor**, no influye en la innovación, sino que se dedica a desarrollarla en la práctica tal y como fue diseñada por los expertos.

El docente como **implementador** empieza a cubrir las deficiencias del papel del docente como ejecutor. En esta consideración, el papel del docente cambia cualitativamente, dejando de ser un intermediario para pasar a ser mediador y vehiculador de la innovación. El docente no aplica o pone en práctica un proyecto innovador dado, sino que lo filtra y lo redefine de acuerdo a demandas específicas de su contexto de actuación.

Por último, el docente como **agente curricular**, nos evidencia que este profesional no sólo es un técnico capaz de innovar, sino que es un sujeto que filtra, rediseña desde fuera o diseña nuevas innovaciones desde dentro. En una palabra construye la innovación. Para ello, cuenta con un alto nivel de autonomía, pero se le exigen competencias para su desarrollo e, indudablemente, capacidades reflexivas, de contrastación y de trabajo colaborativo. De hecho, este docente, como constructor de innovaciones, es el que genera cambio y contribuye de manera activa en la transformación de la realidad.

Este docente innovador, y siguiendo a Tejada (1998a) ha de tener un perfil adecuado para poder desarrollar esta actividad tan necesaria y compleja como es la innovación. Sin ella, nuestra actuación como formadores en el ámbito de la formación ocupacional no estaría en consonancia con este contexto de cambio e innovación continua.

Este perfil quedaría concretado en los siguientes aspectos: (1998a, 2001).

- *Conocimiento del entorno*: El docente actual no puede limitarse en su actuación profesional a las cuatro paredes del aula, sino que necesita actuar en contextos más amplios (centro educativo, contexto social, laboral, cultural, etc). Su conocimiento, comprensivo y a la vez crítico, le permite

adaptarse a las necesidades y tener respuesta idónea en relación con las demandas derivadas de aquellos.

- *Capacidad de reflexión sobre la práctica:* La reflexión es una necesidad en la innovación ya que permite tener conciencia de cada uno de los pasos del proceso.
- *Actitud autocrítica y evaluación profesional.* La evaluación se convierte en el principal recurso para guiar la innovación. Una evaluación entendida más como un mecanismo de mejora y calidad de los procesos de cambio, que como control de los mismos.
- *Capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad).* El nuevo profesional investigador-innovador debe estar predispuesto a asumir el cambio como constante de su actuación. La rutina es un refugio y evidencia rigidez, será la actitud flexible la condición fundamental para el éxito y el fomento de la innovación.
- *Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad.* El profesional al que estamos aludiendo se caracteriza por superar las resistencias provocadas por el medio al cambio, la incertidumbre que provoca, el riesgo que conlleva y la inseguridad personal y profesional que se deriva de los nuevos retos. Así pues, frente a la seguridad y certeza de lo conocido, provocadoras de actitudes inmovilistas, se necesita una actitud tolerante y flexible con la innovación para poder avanzar. Es esta una actitud diferencial muy significativa entre el innovador y el resistente.
- *Capacidad de iniciativa y toma de decisiones.* Consecuentemente con todo lo anterior, se necesita de una capacidad de iniciativa y de toma de decisiones como motor del propio proceso. No se puede ser pasivo en el mismo, ni dependiente de los otros. El profesor innovador-investigador tiene su propio protagonismo. Ha de actuar no por inercia, sino bajo el presupuesto de la autonomía profesional y fundamentado en su capacidad reflexiva, crítica y evaluadora.
- *Poder-autonomía para actuar.* No se trata tanto de una condición derivada del contexto para la actuación profesional, siendo importante y necesaria, cuanto de la capacidad del propio profesional para poder acometer procesos de innovación. No basta con que el sistema de actuación permita autonomía, sino si el profesional dentro del mismo es capaz de desarrollarla.
- *Trabajo en equipo.* Los procesos de innovación, por su complejidad y sus implicaciones, exigen el trabajo en equipo, tanto en la planificación como en el desarrollo y evaluación. De ello se derivan nuevas capacidades y competencias sociales con las que debemos contar.

- *Voluntad de autoperfeccionamiento.* En la medida en que este profesional asume la característica que venimos aludiendo, se subsume la voluntad de autoperfeccionamiento. Es decir, desde el momento en que es un inconformista con lo dado, se siente motivado a buscar nuevas formas de actuación en aras a la mejora de su práctica. De hecho, esta inquietud predispone a nuevos procesos de innovación, convirtiéndose, a la vez, en motor de la misma.
- *Compromiso ético profesional.* Todas y cada una de las características presentadas, necesarias para la asunción de procesos de innovación, comportan implícitamente una actitud de mejora. Si el docente se siente comprometido ética y profesionalmente, podrá ser, no sólo capaz de implicarse en procesos de cambio, sino también acometerlos con garantía de éxito.

3.3.8 Nuestra posición con respecto al modelo de formación de formadores adoptado.

Al iniciar este apartado planteábamos cual era nuestra postura paradigmática y cual el modelo de formación de formadores que adoptábamos como referente teórico para nuestra investigación.

La opción de situarnos en un paradigma ecológico y en el **modelo contextual crítico** (Ferrández, 1989, 1998, CIFO, 2000) se justifica por considerar la enseñanza como una actividad para la transformación de la práctica y tremendamente condicionada por el contexto, contexto que influye de manera directa en los comportamientos y actuaciones de alumnos y profesores y donde estos comportamientos son una respuesta de adaptación a las exigencias y demandas continuas del entorno.

Cada situación de enseñanza es única porque único es el momento en el que se desarrolla y distinto el contexto. Esta momentaneidad y complejidad que caracteriza la enseñanza requiere de estrategias de actuación contextualizadas originadas desde la contrastación y la reflexión crítica **en y sobre** la acción. Estas estrategias son las que van a permitir la adecuación de las acciones formativas a los contextos en los que se desarrollan. Igualmente, la experimentación, la indagación y la reflexión crítica sobre la problemática de la formación debe encaminarse hacia la mejora de las situaciones prácticas y la creación de nuevos esquemas de actuación, en definitiva que nos permita entrar en procesos de innovación. Para ello, evidentemente, hay que buscar el cambio de actitudes de las personas que forman parte de las organizaciones dedicadas a la formación. No basta con actuar reflexivamente si al final los cambios no mejoran las situaciones anteriores y no afectan a las estructuras organizativas. Las innovaciones exigen de actitudes abiertas al cambio por parte de los formadores pero también por parte de los equipos directivos que, más directamente, gestionaran el cambio.

La realidad de la formación de formadores es, a mi modo de ver, aun más compleja, porque tremendamente complejo es el contexto de la formación profesional y ocupacional y el mundo del trabajo. Los cambios en este contexto son tremendamente acelerados, fruto de la introducción de las nuevas tecnologías en los procesos de trabajo, de la aparición de nuevos perfiles profesionales y la desaparición de otros, de las nuevas necesidades de formación y de las nuevas competencias que se les van a exigir a los trabajadores, de los nuevos conceptos de trabajo y cultura del trabajo, de las formas y cambios en la organización del trabajo, de las políticas empresariales y laborales, de la movilidad laboral que supone el movimiento migratorio, etc. Por esta razón, moverse en este contexto exige de una actitud de reflexión permanente, de concienciación y de compromiso con los problemas de la práctica.

Los formadores, que han de trabajar en estos contextos complejos, deben adoptar el rol de investigadores (Stenhouse, 1984) y profesionales reflexivos (Liston y Zeichner, 1997), comprometidos con su trabajo y socialmente, con una actitud innovadora y de responsabilidad con su trabajo y su propio desarrollo profesional.

Los formadores, como responsables de las acciones formativas, deben comprometerse no sólo a cambiar y transformar sus prácticas concretas en el aula, sino a mejorar, también, los contextos (endógeno y exógeno) de actuación que afectan de manera directa su quehacer diario. Posiblemente, si no somos capaces de analizar el contexto nos será más difícil adaptar nuestras acciones formativas a la realidad social y laboral pero mucho menos transformarlas para una mejora continua. Si queremos cambiar e innovar debemos comprender los fenómenos y los problemas de una manera profunda y global, teniendo en cuenta todas las variables que median y condicionan nuestra actuación como formadores.

Esta comprensión de los fenómenos exige del diagnóstico de los contextos de actuación pero más aun de posiciones reflexivas y críticas por parte de los formadores, una reflexión crítica que, en última instancia, debe generar procesos de innovación, no sólo en el contexto aula sino en las instituciones y en los contextos en los que se encuentran.

Bajo este punto de vista, la formación de formadores ha de contribuir, justamente, al desarrollo de competencias relacionadas con la reflexión y la innovación y de compromiso social y laboral.

Para ello, la formación debe incluir contenidos relacionados con el contexto del mundo laboral y social, contenidos psicopedagógicos y contenidos sobre reflexión, investigación e innovación. El conocimiento, por parte del formador, del contexto del mundo del trabajo va a ser imprescindible para adaptar las acciones formativas a la realidad cambiante, que supone el contexto sociolaboral, y a la heterogeneidad de los grupos destinatarios de la formación. Igualmente, este conocimiento, también, contribuye a la mejora de la participación, la reflexión y acción social del formador

y sirve como referente para la contrastación, eje fundamental de la formación continua del formador.

Más concretamente, el modelo que adoptamos como referente para nuestra investigación es el **modelo contextual crítico**, anteriormente presentado. Nuestra decisión de adoptar este modelo se justifica:

1. Por ser un modelo que nace a partir de las investigaciones sobre la formación de formadores en el ámbito no formal en el marco de la formación de adultos y, más concretamente en el contexto de la formación ocupacional, tanto inicial como continua, marco en el que se concreta nuestra investigación.
2. Por ser un modelo que se articula desde el contexto, ya que este es el núcleo bajo el que se seleccionan los contenidos de la formación de los formadores y el referente para la reflexión, contrastación y la innovación.
3. Por ser un modelo crítico que considera la formación como un instrumento para la innovación y el cambio social y laboral.
4. Por incluir y articular no sólo la formación inicial y los aspectos a tener en cuenta, sino también la formación continua.
5. Por considerar el contexto como eje vertebrador de la formación, porque es este contexto el que condiciona tremendamente la acción del formador. Por ejemplo, muchos de los profesionales que trabajan como formadores en la empresa se ven afectados por las políticas formativas de la empresa e incluso por las políticas laborales, sociales, económicas definidas por los gobiernos. En muchos casos, también, nuestra tarea como formadores y la formación que realizamos pueden estar afectadas, y así lo comprobamos en la investigación sobre el perfil del formador de formación profesional-ocupacional (CIFO, 2000), por las condiciones laborales (retribuciones, contrato, horas de permanencia en el centro, etc) y por la imagen que los propios empresario tienen de los formadores.

Por esta razón, cuando analizamos la formación y la actuación de los formadores hay que analizar y reflexionar sobre estos y otros elementos del contexto si queremos comprender e interpretar las acciones de formación.

3 . LA FORMACIÓN DE FORMADORES: PARADIGMAS Y MODELOS DE FORMACIÓN.82

3.1	INTRODUCCIÓN.....	82
3.2	LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y LA FUNCIÓN DOCENTE.....	82
3.2.1	<i>El paradigma presagio-producto.....</i>	83
3.2.2	<i>El paradigma proceso-producto.....</i>	83
3.2.3	<i>El paradigma mediacional.....</i>	88
3.2.4	<i>El paradigma ecológico.....</i>	94
3.3	MODELOS DE FORMACIÓN DE FORMADORES.....	99
3.3.1	<i>Orientación artesanal.....</i>	103
3.3.2	<i>Orientación académica.....</i>	103
3.3.3	<i>Orientación técnica.....</i>	105
3.3.4	<i>Orientación personalista.....</i>	110
3.3.5	<i>La orientación práctica.....</i>	112
3.3.6	<i>Orientación social-reconstruccionista.....</i>	125
3.3.7	<i>El docente como innovador.....</i>	135
3.3.8	<i>Nuestra posición con respecto el modelo de formación de formadores adoptado.....</i>	138

INDICE DE FIGURAS.

Figura 3.1: Modelo de toma de decisiones, Shavelson, 1979 (cit, Pérez Gómez, 1989:116).....	91
Figura 3.2: Modelo ecológico de Doyle 1985 (cit. por Pérez Gómez,1989: 131).....	98

INDICE DE TABLAS.

Tabla 3.1: Clasificación de las distintos modelos de formación del profesorado según el paradigma al que pertenecen (a partir de (CIFO, 2000).....	102
Tabla 3.2: Síntesis de algunos modelos de formación del profesorado desde el paradigma proceso-producto.....	109
Tabla 3.3: Selección de modelos personales de aprendizaje (Joyce y Weil,1985).....	112

INDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 3.1: Categorías para el análisis de las interacciones de Flanders (Postic, 1978:76).....	85
Gráfico 3.2: Modelo mediacional integrador de Winne y Marx, 1977 (cit Pérez Gómez 1989:123).....	93
Gráfico 3.3: Modelo semántico-contextual de Tikunoff, 1979 (Cit. por Pérez Gómez, 1989:129).....	97
Gráfico 3.4: Modelo de Bolden, 1974 (Cit por Villar 1990:520).....	107
Gráfico 3.5: Modelo de formación centrado en la reflexión (Cole, 1989).....	121
Gráfico 3.6: Modelo de aprendizaje experiencial de Fitzgibbon aplicado a la supervisión de clase (cit. por Villar, 1989:62).....	122
Gráfico 3.7:Modelo ALACT de formación del profesorado basado en la Reflexión. (Korthagen, 1985, cit.Latorre, 1992).....	123
Gráfico 3.8: Modelo sobre el proceso de reflexión crítica de la práctica docente (Smyth, 1991:280).....	128
Gráfico 3.9: Modelo técnico crítico de Formación de Profesores (Gimeno, 1983:64).....	129
Gráfico 3.10: Modelo de investigación acción (Elliot, 1990).....	131
Gráfico 3.11: Modelo de investigación-acción (Escudero Muñoz, 1987:).....	132
Gráfico 3.12:Modelo de investigación-acción (Ebbut, 1983).....	132
Gráfico 3.13: Modelo contextual crítico de formación de formadores. (Ferrández et alt, 2000).	135

