

01525251

INTRODUCCION A LA FORMACION DEL PROFESORADO Teoría y Métodos

CARLOS MARCELO



F 16929

029467830

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla

Serie: Filosofía y Letras

núm. 114 - 1989

12257



A
Carla y M^a Angeles

© CARLOS MARCELO GARCIA
EDITA: EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
IMPRIME: GRAFITRES, S.L. - UTRERA (SEVILLA)
D. LEGAL: SE - 1230 - 1989
I.S.B.N.: 84 - 7405 - 436 - 2

INDICE

1. INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA PROFESION DOCENTE.	9
1.1. La enseñanza como profesión.	9
1.2. El profesor y la epistemología de la práctica.	12
1.3. El profesor y la investigación didáctica. Roles y funciones.	17
2. CONCEPTOS Y PRINCIPIOS DE LA FORMACION DEL PROFESORADO.	23
2.1. Formación del Profesorado y Didáctica.	23
2.2. Conceptos de Formación del Profesorado.	27
2.3. Principios de la Formación del Profesorado.	31
3. PARADIGMAS DE FORMACION DEL PROFESORADO.	37
3.1. Formación del Profesorado Basada en la Actuación o Competencia.	39
3.2. Formación Personalista del Profesorado.	42
3.3. Formación del Profesorado Tradicional - Oficio.	44
3.4. Formación del Profesorado Orientada a la Indagación.	46
4. LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO.	53
5. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.	65
5.1. Introducción.	65
5.2. Conceptualización del desarrollo profesional de los profesores.	66
5.3. Elementos del desarrollo profesional de los profesores.	69
5.4. El desarrollo profesional de los profesores centrado en la escuela.	71



5.5. Los Centros de Profesores como instituciones para el desarrollo profesional de los profesores.	74
5.6. Otras estrategias de desarrollo profesional de los profesores.	76
5.7. El programa de Formación de Formadores del Ministerio de Educación y Ciencia.	77
6. LINEAS DE INVESTIGACION EN FORMACION DEL PROFESORADO.	79
6.1. Introducción.	79
6.2. Los formadores de los profesores.	85
6.3. Los profesores en formación.	86
6.4. El curriculum de la Formación del Profesorado.	88
6.5. El ambiente en las aulas de Formación del Profesorado.	92
6.6. Investigación sobre las prácticas de enseñanza.	94
6.7. La supervisión durante las prácticas de enseñanza.	98
6.8. El período de iniciación en la enseñanza.	100
6.9. Investigación sobre el desarrollo profesional de los profesores.	105
7. ESTRATEGIAS PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO.	109
7.1. Introducción.	109
7.2. Laboratorios para la Formación de profesores.	110
7.3. Microenseñanza.	112
7.4. Minicursos.	114
7.5. Supervisión Clínica y Microsupervisión.	115
7.6. Supervisión de compañeros y el «Coaching».	117
7.7. Simulación.	120
7.8. Etnografía e investigación-acción.	125
BIBLIOGRAFIA.	129

1. INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA PROFESION DOCENTE

1.1 LA ENSEÑANZA COMO PROFESION

“Profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura” (Blat y Marín, 1980, p. 32).

La enseñanza como actividad en general, y las personas que a ella se dedican como actividad laboral han venido definiéndose con el apelativo de profesión y profesional. Se habla de la profesión docente o del profesor como profesional de la enseñanza. El término “profesión” marca diferencias cualitativas con respecto al de oficio, ocupación o empleo. Y ello es así porque la denominación “profesional” se utiliza para referirse a grupos de personas con una elevada preparación, competencia y especialización que prestan un servicio público. Además, la denominación “profesional” proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que las asumen (Popkewitz, 1985).

Antes de continuar refiriéndonos a las profesiones y a los profesionales vamos a describir algunas características esenciales que identifican a



las profesiones como actividad humana. Hoyle en un artículo titulado "Profesionalización y desprofesionalización en educación" (1980), identifica diez cualidades de una profesión:

1. Una profesión es una ocupación que desempeña una función social.
2. El ejercicio de esta función requiere de un considerable grado de destreza.
3. Esta destreza se ejercita en situaciones que no son rutinarias sino que en cada ocasión se han de abordar nuevos problemas en nuevas situaciones.
4. Se requiere un cuerpo sistemático de conocimientos que no se adquiere a través de la experiencia.
5. La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destreza requiere un prolongado periodo de enseñanza superior.
6. El período de formación y entrenamiento implica también la socialización de los candidatos en los valores y cultura de la profesión.
7. Estos valores tienden a centrarse en el interés del cliente, y a veces se hacen públicos en un código ético.
8. Es esencial que el profesional tenga libertad para poder juzgar y decidir en cada momento.
9. Los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos.
10. La duración de la formación del profesional, su responsabilidad y la dedicación al cliente se recompensa con un alto prestigio social y una elevada remuneración.

Como vemos, los requisitos para caracterizar una ocupación como profesión son estrictos y rigurosos. Si repasamos algunas de las condiciones expuestas anteriormente podremos notar que la enseñanza no cumple dichos requisitos. En primer lugar no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección para la práctica de la profesión docente (Shulman, 1987). La investigación sobre la enseñanza aún no ha ofrecido la información suficiente para elaborar una teoría de la enseñanza (Gimeno, 1981).

En segundo lugar, y quizás en parte como consecuencia de lo anterior, no podemos decir que el periodo formativo del profesional docente sea prolongado. La duración de la formación inicial del profesorado de enseñanza elemental se sitúa en general entre tres y cuatro años, mientras que la del profesorado de secundaria es aún más reducida.

En tercer lugar, no podemos afirmar que exista una cultura común a los docentes que se trasmite a los candidatos a profesor. Como recientemente apuntaron Feiman y Floden, "El supuesto de uniformidad cultural es insostenible. Los profesores difieren en edad, experiencia, procedencia social y cultural, sexo, estado civil, contenido, sabiduría y habilidad. Las escuelas en las cuales trabajan también se diferencian en muchos aspectos, así como los grupos de alumnos a los cuales enseñan. Todas estas diferencias pueden determinar diferencias en la cultura docente" (1986, p. 507).

Por otra parte, tampoco se puede afirmar que el proceso de socialización de los profesores esté planificado o dirigido por la institución formativa. Los trabajos de Zeichner o Marcelo (1987a) muestran cómo la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza y del periodo de inducción es un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente. Darling-Hammond señala a este respecto, no sin cierta ironía que "la enseñanza es la única profesión en la que existe tan poca preocupación por los clientes que nos complacemos con asignarle a los nuevos profesores las tareas con más dificultades y onerosas, abandonándoles sin materiales apropiados" (1985, p.241).

Por último cabe hacer referencia al prestigio social y económico de los profesores. Tradicionalmente los profesores han venido gozando de un reconocimiento social que no se ha visto correspondido con una remuneración económica equiparable a otros profesionales. Sin embargo, se viene comprobando una pérdida de imagen y apoyo social de la función docente, determinada por factores tanto endógenos como exógenos que pueden llegar a provocar en los docentes problemas de personalidad, estrés, ansiedad, etc., (Sykes, 1983; y Esteve, 1987).

La docencia como actividad presenta otras características que la definen y diferencian. Como recientemente señalara Buchmann, "La

enseñanza es un trabajo aislado... Los controles son débiles y los promedios bajos, las recompensas se relacionan de forma incierta con el rendimiento y el éxito en el trabajo es a veces fugaz... La enseñanza parece tener un efecto calcificador en los profesores. La carrera docente es plana, no proporciona suficientes oportunidades para el cambio de responsabilidades o para la renovación profesional" (1986, p. 533). Estas características, unidas a las de individualismo, conservadurismo y presentismo hacen que hayamos de pensar en la docencia como una actividad que no cumple estrictamente los requisitos de una profesión.

La catalogación de la docencia como semi-profesión o como profesión menor según Glazer significa fundamentalmente la inexistencia de un conocimiento profesional sistemático y científico. Se ha venido haciendo mucho hincapié en la importancia de contar con un conocimiento especializado, firmemente limitado, científico, estandarizado. Schein señalaba que el conocimiento profesional se compone de los siguientes elementos: una disciplina subyacente o ciencia básica sobre la cual descansa la práctica, una ciencia aplicada o "ingeniería" de la que se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico y resolución de problemas de la actividad cotidiana, y un componente de destrezas y actitudes (en Schön, 1983).

Según estas condiciones nuevamente hemos de reconocer deficiencias para afirmar que la docencia cumple dichos requisitos. En primer lugar la/s ciencia/s básica/s para la enseñanza proporcionan recomendaciones que en algunos casos no pueden ser extrapoladas a la práctica (por ejemplo, algunos hallazgos en psicología conductista con animales). En segundo lugar la tecnología didáctica ofrece algunos procedimientos generales para resolver problemas prácticos, pero no se puede afirmar que haya una solución para cada posible problema en la enseñanza.

Existe un componente ideológico en el discurso de las profesiones bajo el cual subyace según Rueschmeyer una cuestión de lucha de clases. Así, este autor señala que "muchas de las características que se consideran específicas de las profesiones parecen ser, de hecho, aspectos de la vida y subcultura de las clases media alta y alta. Así, la autonomía en el trabajo y muchas facetas de la ética profesional parecen apoyarse no sólo por las normas profesionales y los derechos garantizados, sino también por

los estatus de clase de los profesionales, su origen social, y la posición de clase de sus clientes" (en Sears, 1985, p. 32). Desde esta perspectiva se puede comprender mejor algunas causas que hacen que la enseñanza no se considere en su totalidad como una profesión; la procedencia social de los miembros es, en general, de clase media-baja (Sanchez Horcajo, 1985), y los clientes de la profesión docente son mayoritariamente sujetos no adultos.

La separación jerárquica entre teoría y práctica, entre investigación y acción se ve reflejada asimismo en el curriculum formativo de las escuelas de profesionales. En ellas se valora como importante la adquisición del conocimiento básico, mientras que la adquisición de destrezas y su aplicación práctica viene después. En el caso de la formación de los profesores ello se ve más claro cuando analizamos el curriculum y comprobamos que las prácticas de enseñanza tiene una duración reducida y generalmente se sitúan al final de dicho periodo. Es decir, se consolida el principio de que la teoría es lo más importante para el profesional y que la práctica es de menor rango.

1.2. EL PROFESOR Y LA EPISTEMOLOGIA DE LA PRACTICA

Entender la enseñanza como una profesión, y al profesor como profesional de la enseñanza nos lleva a referirnos al papel que el conocimiento juega en la actividad docente. El análisis de la epistemología de la práctica que realiza Schön le conduce a identificar dos formas distintas de producción de conocimiento: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. Son dos formas distintas de producción de conocimiento que durante mucho tiempo han sido consideradas separadas o yuxtapuestas.

El conocimiento generado por la investigación se caracteriza por ser nomotético, buscando establecer principios y normas generales. Los criterios de validez de dicho conocimiento se derivan de la utilización de principios y métodos propios de la ciencia experimental.

Por el contrario, el conocimiento que sobre la enseñanza tienen los profesores es un conocimiento ideográfico en sus orígenes y por tanto

particularista. Surge de la necesidad de comprender la complejidad de situaciones particulares y se valida pragmáticamente, es decir, los principios derivados son verdaderos cuando "funcionan" en la práctica. El conocimiento está basado en una concepción holística de la clase y asume la múltiple causación de los fenómenos. Dichos fenómenos son difícilmente predecibles y escapan del control del profesor (Bolster, 1983).

Vemos que el divorcio existente en el campo educativo durante muchos años entre teoría y práctica se concreta en la constatación de la existencia de al menos dos formas distintas de producir conocimiento sobre la enseñanza. Este descubrimiento no es en modo alguno reciente. Lo que si resulta novedoso es mostrar que no debe existir una situación hegemónica de un tipo de conocimiento frente a otro. Quizás la investigación sobre la epistemología de la práctica contribuya a profundizar en los conocimientos sobre la enseñanza.

Diversos autores han comenzado a realizar trabajos de investigación en los que se describe y analiza el conocimiento práctico de profesores. Convendría definir antes de nada a qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento práctico. Sternberg y Caruso lo definen como "información procedimental que es útil para la vida diaria" (1985, p. 134). Quiere decir que este tipo de conocimiento tiene que ver con la acción, no es declarativo, e incluye secuencias de condición-acción.

Connelly y Clandinin establecen una nueva característica del conocimiento práctico y es la de ser personal: "La concepción del conocimiento práctico personal es la de conocimiento experiencial, cargado de valor, positivo y orientado a la práctica. El conocimiento práctico personal se concibe como tentativo, sujeto a cambio, y transeunte, en lugar de algo fijo, objetivo y sin cambio... El conocimiento práctico personal implica un punto de vista dialéctico de la teoría y la práctica". (Clandinin, 1986, p. 20).

El conocimiento práctico no se puede enseñar pero sí se puede aprender. Los medios a través de los cuales se puede adquirir dicho conocimiento práctico son tres: aprendizaje directo, aprendizaje mediado y aprendizaje tácito (Sternberg y Caruso, 1985). A través del *aprendizaje directo* (enseñanza verbal o expositivo) se consigue difícilmente el conocimiento práctico, debido a que éste es un conocimiento que se adquiere

haciendo, no escuchando o leyendo. El *aprendizaje mediado* permite adquirir conocimiento práctico a través de la observación de otras personas de forma que éstas actúan como filtro, como intérpretes de la realidad. Por último, el *aprendizaje tácito* conlleva un tipo de conocimiento que generalmente no se expresa o establece abiertamente. Es un aprendizaje que ocurre a partir del análisis de la propia experiencia individual.

El estudio del conocimiento del profesor, de su génesis y su desarrollo está alumbrando en la actualidad un considerable número de trabajos de investigación. La pregunta ya no es sólo cómo los profesores adquieren conocimiento, sino qué tipos de conocimientos son los que configuran una base adecuada para la actuación docente, así como determinar las diferencias en la forma de estructurar este conocimiento por parte de los profesores.

Comenzamos por este último aspecto, es decir en qué se diferencian los profesores cuando adquieren y utilizan su conocimiento, es decir ¿se puede hablar de profesores expertos en la obtención y aplicación de conocimiento profesional?

El estudio de los procesos que distinguen al sujeto experto del no experto o principiante se ha llevado a cabo en áreas como medicina, ajedrez, radiología o ciencias sociales (Leinhardt, 1983). Según Bereiter y Scardamalia los sujetos expertos de cualquier área tienen en común las siguientes características; *complejidad de las destrezas*, es decir, el experto realiza sus actividades con una estructura diferente y más compleja que la del principiante, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla más automáticamente para el principiante.

En segundo lugar figura la *cantidad de conocimiento* que el experto posee en relación al principiante. En tercer lugar sitúan la *estructura del conocimiento*; como ellos señalan, "los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento "superficial", unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones entre e intranivel" (Bereiter y Scardamalia, 1986, p. 12). La última carac-



terística que diferencia a sujetos expertos de principiantes es la *representación de los problemas*. El experto atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas de almacenados en su memoria. Los principiantes por el contrario están influidos por el contenido concreto del problema y por tanto tienen dificultades para representarlo de forma abstracta.

Nos interesa ahora conocer qué *tipos de conocimientos* se pueden identificar como elementos de la estructura epistemológica de la actividad docente. Vamos a centrarnos en concreto en un programa de investigación que al respecto viene dirigiendo Lee Shulman en la Universidad de Stanford. En este programa de investigación se analizan las categorías del conocimiento base para la enseñanza así como se estudian las fuentes de este conocimiento. El programa ha identificado los siguientes tipos de conocimientos:

- Conocimiento del contenido
- Conocimiento pedagógico general
- Conocimiento del currículum
- Conocimiento de contenido pedagógico
- Conocimiento de los alumnos y sus características
- Conocimiento del contexto educativo y
- Conocimiento de fines educativos, propósitos y valores (Shulman, 1987)

De todos estos niveles de conocimiento, el más importante desde el punto de vista del autor es el *conocimiento de contenido pedagógico*. Es el contenido que transforma en enseñable cualquier disciplina. "Dentro de la categoría de conocimiento de contenido pedagógico incluyo las formas más útiles de representación de las ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones -en una palabra, las formas de representar y formular el contenido para hacer comprensible a otros... El conocimiento de contenido pedagógico también incluye un conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de tópicos específicos" (Shulman, 1986, p. 9).

Junto al conocimiento de contenido pedagógico, Shulman sitúa como importantes también el *conocimiento del contenido*, de la materia, es

decir, de la estructura de la disciplina de enseñar. Ello incluye tanto un dominio de su estructura sustantiva (organización y estructuración de los conceptos básicos de la disciplina, así como la forma de disponer nuevos datos), como de su estructura sintáctica (conjunto de normas mediante las cuales se establece la verdad o falsedad, validez o invalidez de los postulados de la disciplina).

Por último, el *conocimiento de currículum* representa otro de los niveles de destacada importancia que identifica el programa de investigación a que nos venimos refiriendo. Este conocimiento se decanta fundamentalmente a la comprensión de los fines y objetivos que persigue el currículum, pero sobre todo al conocimiento, selección y utilización de los materiales instruccionales y ayudas tecnológicas que permitirán su desarrollo (Wilson y Shulman, 1987).

1.3. EL PROFESOR Y LA INVESTIGACION .DIDACTICA. ROLES Y FUNCIONES

El problema de la interrelación entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, o más concretamente entre los investigadores y profesores ha preocupado continuamente tanto a los sujetos encargados de producir conocimiento, como a las personas que supuestamente han de adoptar o consumir los resultados de investigación. Preguntas como las que siguen se vienen planteando frecuentemente ¿ha de existir alguna relación entre los investigadores y los profesores?, y si ello es así, ¿cuál es el nivel de implicación que los profesores pueden tener en las tareas de investigación?

Estas fueron también las preguntas que se plantearon Shalaway y Lanier (1978), encontrando que se pueden identificar cuatro roles de los profesores con respecto a la investigación educativa. El primer rol que identifican estas autoras es el del *profesor colaborando como co-investigador*. En esta función se concibe al profesor como una persona que genera conocimiento práctico acerca de su profesión, que es capaz de identificar, diagnosticar y tratar problemas de investigación, recopilar datos e interpretar hallazgos. El profesor como miembro del equipo de investigación aporta un conocimiento práctico, aplicado que enriquece las percepciones e ideas

más analíticas de los investigadores. Su presencia en la fase de diseño de la investigación aporta problemas y estrategias que pueden ser de mayor relevancia e interés para el investigador. Este rol demanda unas características específicas en los profesores, de forma que no toda persona puede acceder a desempeñar este rol, como son: interés por las actividades de investigación, grado de licenciado, destrezas de comunicación oral y escrita, implicación personal fuera de las horas de clase, personalidad positiva y con capacidad de trabajo en equipo (Shalaway y Lanier, 1978).

El segundo rol que identifican estas autoras es el del *profesor como sujeto de investigación*. Es el rol que más comúnmente han jugado los profesores en la investigación educativa. De esta forma, su función consiste en continuar realizando las mismas actividades que antes de comenzar su participación como sujeto investigado. El grado de exigencia por parte del profesor depende del tipo de investigación que se adopte, de forma que puede oscilar desde la respuesta a un cuestionario, hasta la participación en una investigación etnográfica en la que su poder de intervención puede ser algo mayor.

El tercer rol que pueden jugar los profesores respecto de la investigación educativa es el del *profesor como colaborador de la política de investigación educativa*. Es éste un papel que requiere mayor nivel de formación por parte del profesor, pues consiste fundamentalmente en incidir en las decisiones administrativas respecto de las prioridades de investigación desde el punto de vista de los prácticos. Desde este rol, su función puede ser también la de juez o crítico de los resultados de investigaciones y de sus posibilidades de diseminación y aplicación.

El último rol que identifican Shalaway y Lanier (1978) es el del *profesor colaborando en la diseminación y aplicación de la investigación*. Respecto a este rol, estas autoras señalan que "tradicionalmente, la aplicación y diseminación de la investigación ha sido un proceso lineal, en el que los investigadores eran los productores y los profesores y formadores de profesores los consumidores. Pero la diseminación no es una calle de una sola dirección; debe existir un flujo de dirección en ambos sentidos. Los profesores y formadores de profesores deben aprender acerca de la utilización de los resultados de investigación en la clase, pero los investigadores deben conocer los resultados de las aplicaciones a la clase, qué

problemas se encuentra y qué alternativas de investigación se hacen necesarias" (Shalaway y Lanier, 1978, p. 30). Esta relación de implicación de los profesores en las tareas de adaptación de los resultados de investigación se analizará más adelante, pero es una de las vías de conexión entre los investigadores y los profesores. A continuación vamos a desarrollar con más amplitud algunos de los roles identificados anteriormente.

El profesor como consumidor de resultados de investigación

Ya hemos establecido anteriormente cuáles han sido los mecanismos que se han venido adoptando para intentar incorporar los resultados de investigación a la práctica cotidiana de la enseñanza. Señalamos entonces que los modelos de investigación y desarrollo no han tenido todo el éxito que se esperaba debido a cuestiones epistemológicas y de valor. El mismo concepto de "utilización de los conocimientos derivados de la investigación" implica, como establece Buchmann "una teoría normativa de la relación del conocimiento y la acción en la cual el conocimiento sirve a los propósitos de la acción. De forma similar, se entiende que la acción surge del conocimiento y de su uso" (Buchmann, 1984, p. 424). Como se puede comprobar, volvemos a encontrarnos con los principios de la racionalidad técnica, esta vez aplicados a la producción y aplicación de los conocimientos, gracias al cual el lenguaje del conocimiento es también un lenguaje de autoridad (Schön, 1983; Buchmann, 1986).

Ello no quiere decir que haya que rechazar la posibilidad de aplicar los hallazgos de investigación empírica para mejorar la práctica docente. Desde nuestro punto de vista será necesario hacer hincapié en la forma como estos hallazgos se presentan a los profesores de manera que sean incorporados significativamente a su propia práctica cotidiana. Para ello es necesario que los profesores tengan oportunidad de analizar, interpretar y seleccionar los hallazgos de investigación que sean más relevantes con respecto a su propio conocimiento práctico personal (Heck y Williams, 1984).

Un ejemplo de ello nos lo ofrecen Eaker y Huffman cuando describen el programa para diseminar los hallazgos de la investigación sobre la

conducta docente. Los autores de este programa, desarrollado en Murfreesboro (Tennessee) se plantearon los objetivos de familiarizar a los profesores con los resultados de la investigación sobre la conducta docente; mejorar las destrezas de los profesores mediante la aplicación de los resultados de investigación; hacer que los profesores sean más analíticos de su propia práctica, y llegar a que los profesores evalúen críticamente los resultados de las investigaciones en relación a su aplicabilidad (Eaker y Huffman, 1980).

Es éste un programa que calificamos de "validación de los resultados de la investigación por los consumidores". Las actividades del programa incluían: a) seminarios de presentación de los resultados de las investigaciones y la discusión por parte del grupo de profesores participantes, y decisión por parte de cada profesor de qué destrezas podían mejorar su práctica; b) implementación de los resultados de investigación por parte de los profesores en sus aulas, con observaciones por parte de los responsables del programa y c) sesiones de puesta en común con posterioridad a la implementación en las que los profesores valoran el resultado y la aplicabilidad de los resultados presentados en el seminario.

Como se observa en este modelo, el profesor no participa de ninguna forma en el proceso de investigación. Es consumidor de resultados, pero el proceso de adaptación de estos a su propia práctica se estructura y secuencia de forma que existan posibilidades de incorporación duradera de los resultados presentados.

El profesor como investigador y como colaborador de investigación

La imagen del profesor como investigador aparece unida al movimiento de investigación-acción y tiene sus orígenes en los trabajos de Collier que fue quien acuñó el término y posteriormente de Kurt Lewin quien definió la investigación acción como "una espiral de pasos que se componen de un ciclo de planificación, acción y hallazgos acerca de los resultados de la acción (1948, en Wallance, 1987, p. 99).

Desde el punto de vista de la investigación acción se concibe al profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia

actividad docente, que puede identificar y diagnosticar problemas de su propia práctica, capaz de llevar a cabo lo que Schön denomina reflexión-en-la-acción (Schön, 1987). Al reflexionar sobre su propia práctica, al identificar y diagnosticar problemas surgidos en ella, al plantearse intencionalmente la posibilidad de intervenir en dicha situación utilizando metodologías apropiadas, es cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica, es cuando desarrolla investigación en la acción. En este sentido, la investigación-acción "supone una apuesta por una investigación abierta, participativa, democrática, centrada en los problemas prácticos de los profesores, y dirigida a mejorar la enseñanza, no sólo a describir y comprender su funcionamiento" (Escudero, 1987, p. 7).

La investigación en la acción se concibe como el proceso mediante el cual el profesor llega a "teorizar acerca de los problemas prácticos en situaciones particulares" (Elliott, 1976, p. 2). Kemmis (1983) establece que "la investigación-acción es una forma de indagación auto-reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) en orden a mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las cuales se lleva a cabo esta práctica" (en Hopkins, 1985, p. 33). Por otra parte, Ebbutt señala que la investigación-acción "trata del estudio sistemático de los intentos de mejora de la práctica educativa por grupos de participantes por medio de sus propias acciones prácticas y por medio de sus propias reflexiones acerca del efecto de estas acciones" (Ebbutt, 1985, p. 156).

La investigación-acción plantea un tipo de indagación en la que los problemas de investigación surgen a partir de la propia práctica de un profesor o grupo de profesores. Los supuestos teóricos y metodológicos de la investigación son similares a los de la investigación etnográfica o fenomenológica (Burgess, 1985). Como tipo de investigación cualitativa, predomina el estudio de caso, la búsqueda de los significados inherentes a la práctica de las personas implicadas, la observación participante, triangulación, documentos escritos, como métodos de recopilación de información, y la negociación como método de análisis de datos (Elliott, 1984).

El movimiento de investigación-acción, ampliamente difundido en países como Inglaterra, Estados Unidos, Australia o Francia, reconoce a L. Stenhouse como uno de sus principales conceptualizadores (Stenhouse, 1984), y a Elliott como uno de sus difusores más destacados. Los proyectos de innovación curricular Humanities Curriculum Project, dirigido por Elliott y Adelman (Elliott, 1976) contribuyeron a difundir un nuevo enfoque que revaloriza la práctica como fuente de conocimiento y reflexión.

Para desarrollar con eficacia este rol se requiere necesariamente que la formación del profesorado contemple en su curriculum el objetivo de formar a profesionales reflexivos de su propia práctica, dotados de conocimientos y destrezas que le permitan llevar a cabo esta función de indagación a la que nos referimos. Los programas de formación del profesorado basada en la indagación que más adelante describimos se plantean la necesidad de formar a los profesores para que reflexionen, investiguen y sean críticos de su propia práctica (Zeichner y Liston, 1987).

2. CONCEPTOS Y PRINCIPIOS DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

2.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DIDÁCTICA

La «Formación del Profesorado» hunde sus raíces conceptuales y epistemológicas en varios campos de estudio que aunque obligatoriamente interrelacionados, presentan unas características distintivas y particulares. Es nuestra intención ahora situar la Formación del Profesorado dentro del marco de la Didáctica pues en ella donde dicha disciplina se entiende y concibe.

De una parte, los estudios sobre el *curriculum* y sus diferentes estructuras de racionalidad conforman uno de los pilares de esta disciplina, de tal forma que podremos establecer fuertes interrelaciones entre dichas estructuras de racionalidad y los diferentes paradigmas de Formación del Profesorado que a lo largo de este libro describiremos.

En segundo lugar, la Formación del Profesorado presenta una marcada influencia respecto de las *Teorías de la Enseñanza y la Investigación Didáctica*. La Teoría y la Investigación Didáctica han elaborado, a través de sus diversas concepciones sobre la enseñanza y su práctica, diferentes modelos de profesor y de alumno. Pues bien esos modelos, en general, han contribuido a configurar propuestas para la Formación del Profesorado. De esta forma, la investigación didáctica también ha ofrecido

tanto sus estructuras conceptuales como metodológicas al servicio de la preparación de los profesionales de la docencia.

En tercer lugar, la Formación del Profesorado como disciplina mantiene importantes interrelaciones con las distintas Teorías sobre la *Escuela y su Organización*. De esta forma, las diferentes concepciones y prácticas (perspectivas) sobre la escuela como organización y como centro de trabajo del profesor, han contribuido de forma clara a la configuración y estructura de los programas de formación del profesorado.

En la Figura N° 1 que a continuación presentamos se propone un posible "mapa conceptual" que sitúe a la Formación del Profesorado en relación a otras disciplinas con las cuales tiene una relación de dependencia. Como se puede observar, entendemos que tanto las estructuras de racionalidad curricular, como las teorías y modelos de investigación didáctica, y las teorías sobre la escuela y su organización han venido proponiendo diferentes concepciones respecto de la teoría y práctica del currículo, la enseñanza, la escuela, el profesor, o el conocimiento. Estas concepciones se ven matizadas, desarrolladas o alteradas por las propias prácticas curriculares, escolares, y de enseñanza, de forma que se establece una influencia recíproca entre concepciones y acciones, entre teorías y prácticas, de ahí que hallamos seleccionado el concepto de «perspectiva» (Zeichner y Tabachnick, 1985).

La Formación del Profesorado, tal como intentamos destacar en esta Figura N°1, ha ido configurando un cuerpo de conocimientos y principios conceptuales, así como una cada vez mayor autonomía respecto de otras disciplinas con las que está relacionada. De esta forma, entendemos que la Formación del Profesorado, como disciplina científica, está proporcionando en la actualidad la oportunidad para una reflexión apropiada sobre la racionalidad curricular, así como sobre los diferentes modelos y teorías de la enseñanza y de la escuela.

Nuestro punto de vista es que la «Formación del Profesorado» no debe entenderse como un apéndice acrítico e instrumental de las teorías del currículo y la enseñanza, sino que, dentro de ellas está empezando a configurarse con suficiente autonomía disciplinar.

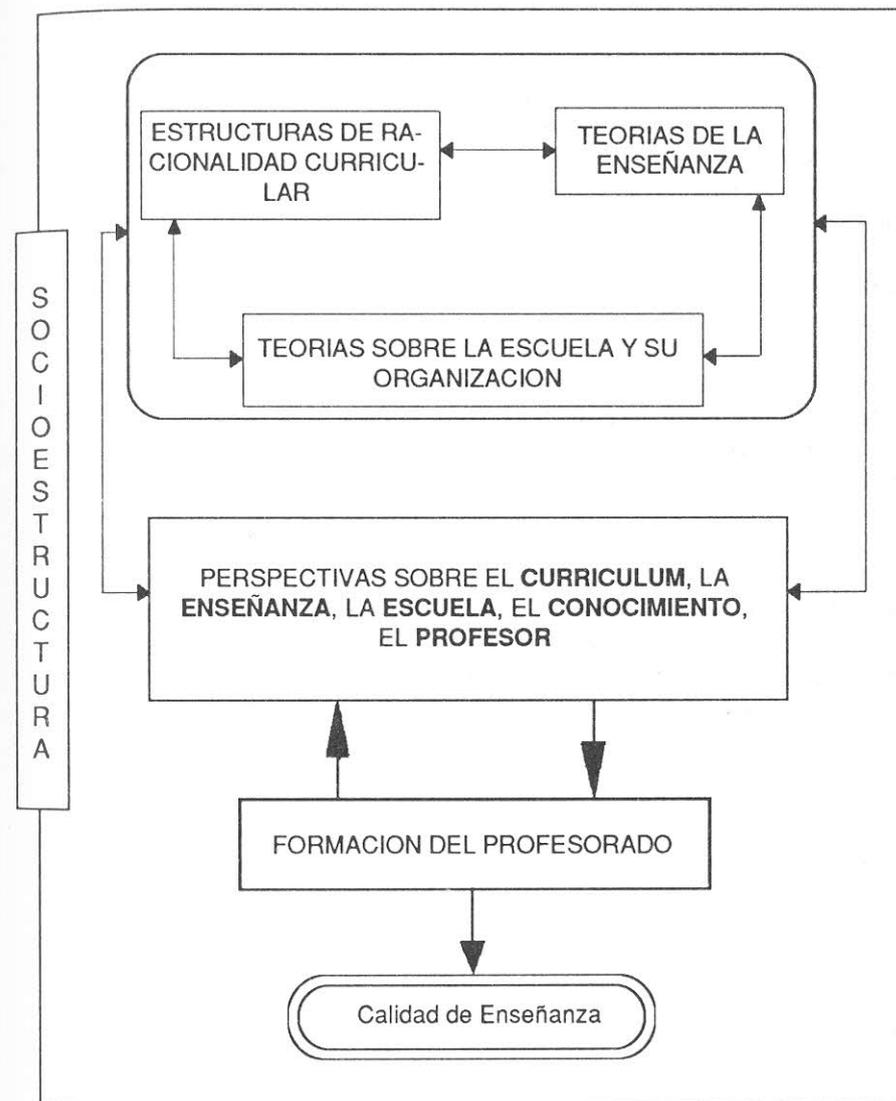


Figura nº 1. La Formación del Profesorado en relación a la Didáctica y el currículo.

2.2. CONCEPTOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La preocupación por la formación de los profesores no es en modo alguno reciente. Atendiendo a Woodring, "si la formación del profesorado se define simplemente como la educación de aquellos que van a ser profesores, su historia coincide con la historia de la educación" (1975, p. 1). Pero no es nuestra intención en este momento detenernos a analizar los momentos históricos por los que ha pasado la formación de los docentes, sino contemplar cómo se nos presenta en la actualidad en nuestro sistema educativo.

Para Rodríguez Diéguez, la formación del profesorado no es otra cosa que "la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza" (1980, p. 38). De esta forma, no representa sino otra dimensión de la enseñanza como actividad intencional.

Entendida como tal, la formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizativo e institucional más o menos delimitado. Para definirlo con las propias palabras de Berbaum, podríamos destacar que "se hablará de acción de formación a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado" (Berbaum, 1982, p. 15). La formación, como actividad humana inteligente, se caracteriza como una actividad relacional y de intercambio, con una dimensión evolutiva y dirigida a conseguir metas conocidas (Honoré, 1980)

Para Ferry, la formación se entiende como "un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades" (1983, p. 36). Desde la perspectiva de este autor, la formación del profesorado se diferencia de otras actividades de formación en tres dimensiones. En primer lugar, se trata de una formación doble, en la que se ha de combinar la formación académica (científica, literaria, artística, etc.) con la formación pedagógica. En segundo lugar la formación del profesorado es un tipo de formación profesional, es decir, forma profesionales, lo que no siempre se asume como característica de la docencia. En tercer lugar, la formación del

profesorado es una *formación de formadores*, con el necesario isomorfismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional (Ferry, 1983).

La formación del profesorado representa uno de los elementos fundamentales a través de los cuales la Didáctica interviene y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza. De la Orden califica a la formación del profesorado como "el núcleo crítico de la ciencia pedagógica" (1979, p. 243), destacando así la importancia que tiene en el campo de la educación.

De la misma opinión es Gimeno al señalar la importancia de la formación del profesorado con respecto a los intentos de renovación o cambio de la educación. Desde su punto de vista representa "una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo" (Gimeno, 1982, p. 77). Esta preocupación por destacar la importancia de la formación del profesorado ha coincidido recientemente con el planteamiento del Ministerio de Educación y Ciencia (1987a) en cuyo *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* se declara a la formación del profesorado como objetivo prioritario de la misma.

Aunque algún autor ha planteado que el estudio de la formación tiene significación epistemológica propia (Honoré, 1980), en el campo de la Didáctica, el estudio de la formación del profesorado está irremisiblemente unido a los modelos de enseñanza y las teorías curriculares que lo sustentan y explican. Ello significa que la formación del profesorado no puede considerarse como un campo de conocimiento autónomo sino que, como establece Pérez Gómez, "se encuentra profundamente determinado por los conceptos de escuela, enseñanza y curriculum que prevalecen en cada época" (1987, p. 2).

La teoría de la enseñanza y la teoría de la formación del profesorado se encuentran, por tanto en una relación bidireccional con una permanente implicación recíproca (Medina Rivilla, 1987). Ya en otros apartados hemos analizado las intensas relaciones que se producen entre estructuras de racionalidad curricular, modelo de profesor, y concepción de formación del profesorado.

Han sido muchas las imágenes empleadas para caracterizar al profesor: como persona, colega, compañero, facilitador de aprendizaje, como investigador, como desarrollador de curriculum, como sujeto que toma decisiones, como líder, etc. (Heck y Williams, 1984). Estas diferentes concepciones del profesor provienen de distintos modelos y teorías de enseñanza, y producen otros tantos modelos de formación del profesorado. Sin embargo, la formación del profesorado no debe ser considerada un apéndice indiferenciado de la teoría del curriculum o de la enseñanza. Asumiendo como lo hemos hecho que la formación del profesorado se subsume como parte integrante de una teoría de la enseñanza, establecemos que por sí misma posee connotaciones que la configuran como disciplina dentro del campo de la Didáctica.

Siguiendo a Schwab (1981), la estructura de una disciplina tiene que ver fundamentalmente con la elaboración y desarrollo de dos estructuras: conceptual y sintáctica. La estructura conceptual se refiere a los principios teóricos que orientan y dirigen la indagación en esa disciplina, mientras que la estructura sintáctica representa los métodos heurísticos utilizados para alcanzar la verdad buscada.

La formación del profesorado, entendida como disciplina posee una estructura conceptual que, aunque interdependiente de la teoría de la enseñanza y del currículo, presenta caracteres específicos que la distinguen de otras disciplinas del arco didáctico. La formación del profesorado hoy día ha desarrollado un campo de investigación propio, indagando problemas específicos de su estructura conceptual. Es fácil comprobar cómo en revistas especializadas, congresos y reuniones científicas, la investigación sobre formación del profesorado ha adquirido sustantividad propia.

La publicación de los dos últimos *Handbook of Research on Teaching* ha incluido artículos en los que se revisan investigaciones sobre esta disciplina (Peck y Tucker, 1973; Lanier y Little, 1986). La American Educational Research Association (A.E.R.A.), organización que agrupa a investigadores educativos de todo el mundo cuenta con un S.I.G. (Grupo de Interés Especial) que pone en relación a científicos que investigan problemas referidos a la formación del profesorado. Por otra parte, se publican revistas de ámbito internacional cuyo contenido monográfico es total o

parcialmente la formación del profesorado (*Journal of Teacher Education, Journal of Education for Teaching, Teaching and Teacher Education, European Journal of Teacher Education* entre otras).

El análisis del contenido de esta estructura conceptual a la que nos estamos refiriendo constituye uno de los objetivos de este trabajo, y ello justifica que en siguientes apartados de este trabajo destaquemos y revisemos cuestiones conceptuales y de investigación referidas a la disciplina que nos ocupa: «Formación del Profesorado».

Respecto de la estructura sintáctica de la formación del profesorado, no podemos afirmar que se hayan desarrollado métodos y estrategias de investigación propias y específicas de esta disciplina. En este sentido, la investigación sobre formación de profesorado utiliza el marco metodológico propio de la investigación didáctica.

Hasta ahora hemos estado refiriéndonos a la disciplina de formación de profesorado como una unidad. Sin embargo, un análisis más minucioso nos permite empezar a diferenciar con claridad diferentes etapas o niveles de la formación del profesorado. Sharon Feiman (1983) llega a distinguir cuatro fases en el aprender a enseñar que, como ella indica, no es sinónimo de formación del profesorado. Estas fases son:

a) Fase pre-entrenamiento.

Incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor.

b) Fase pre-servicio.

Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza.



c) *Fase de iniciación en el aprender a enseñar.*

Esta es la etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor, durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, en general a través de estrategias de supervivencia.

d) *Fase en-servicio.*

Esta es la última fase a la que se refiere Feiman, e incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza.

Cada una de esas fases identificadas por Feiman representa una problemática diferenciada respecto a los objetivos, contenidos, metodología, etc. a aplicar en la formación del profesorado. La fase pre-entrenamiento se destaca por la influencia que tiene o puede tener en el desarrollo de creencias, teorías implícitas en los futuros profesores. Sin embargo, la formación del profesorado en su perspectiva institucional no puede incidir en ella en cuanto tal, aunque sí puede preocuparse por evaluar con un sentido diagnóstico las posibles influencias que tendrá en el futuro profesor.

Una vez analizadas las diferentes tendencias y enfoques nos parece necesario explicitar nuestro *concepto de Formación del Profesorado*. De esta forma, entendemos que:

«Formación del Profesorado es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional».

La Formación del Profesorado, desde nuestro punto de vista, consiste fundamentalmente en un proceso (destacando el carácter de evolución que este concepto tiene), que en modo alguno es asistemático, puntual

o fruto de la improvisación, de ahí que destaquemos su carácter de sistemático y organizado. En segundo lugar, entendemos que Formación del Profesorado es un concepto que debe referirse tanto a los sujetos que están realizando estudios para convertirse en profesores, como a aquellos docentes que llevan algunos años en la docencia. El concepto es el mismo, lo que cambiará será el contenido de dicha formación. En tercer lugar, destacamos la doble perspectiva: individual y colectiva de la formación del profesorado. De esta forma, la formación del profesorado puede ser entendida como una actividad en la que se implica un sólo profesor (formación a distancia, asistencia a cursos específicos, etc.). De otra parte, entendemos que existe un segundo nivel, desde nuestro punto de vista mucho más interesante y con mayor potencialidad de cambio, que consiste en la implicación de un grupo de profesores para realizar actividades de desarrollo profesional centradas en sus intereses y necesidades.

Por último, la formación del profesorado ha de conducir a una adquisición (en el caso de los profesores en formación) o bien a un perfeccionamiento, enriquecimiento de la competencia profesional de los docentes que se implican en tareas de formación. Destacamos la importancia de incidir en los elementos básicos del currículo formativo, que son conocimientos, destrezas y disposiciones. A estos elementos volveremos más adelante cuando analicemos el currículum de la formación del profesorado.

2.3. PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Hemos declarado anteriormente nuestro concepto de formación de profesorado. Para el desarrollo de este concepto es necesario especificar cuáles son los principios que subyacen y que se asumen como válidos desde nuestro punto de vista.

Un *primer principio* que asumimos para la disciplina de formación del profesorado es el de concebirla como un *continuo*. La formación del profesorado es un proceso que, aunque compuesto por fases claramente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes independientemente del nivel de formación del profesorado a que nos refiramos. Como establece Peretti, "si se desea mantener la calidad de la enseñanza (...) hay

que confeccionar una cadena coherente de perfeccionamiento cuyo primer eslabón sería la formación inicial" (1987, p. 97). Ello significa que el modelo de enseñanza y por tanto el modelo de profesor asumido como válido por un sistema educativo, por una sociedad, ha de estar presente, ha de impregnar todas y cada una de las actividades de formación de profesorado, independientemente que éstas se realicen en un Escuela Universitaria de Magisterio o en un Centro de Profesores.

Este principio al que hacemos referencia implica también la necesaria existencia de una fuerte interconexión entre el curriculum de la formación inicial del profesorado y el curriculum de la formación permanente de los profesores. De esta perspectiva no se debe aspirar a que la formación inicial ofrezca "productos acabados", sino entender que es la primera fase de un largo y diferenciado proceso de desarrollo profesional.

Un *segundo principio* que asumimos es el de la necesaria articulación, *integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores*. Ya anteriormente nos hemos referido a los trabajos de Shulman en la Universidad de Stanford en torno al estudio del conocimiento base para la enseñanza. Hemos destacado también la importancia fundamental de uno de los tipos de conocimientos identificado por este equipo de investigación. Nos referimos al "conocimiento de contenido pedagógico", el más importante, y que consiste en "una amalgama especial de pedagogía y contenido, que hace que los profesores sean diferentes de los especialistas en cada campo" (Gudmundsdottir, 1987, p. 1). Este conocimiento de contenido pedagógico ha de ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.

Un *tercer principio* que destacamos es el de la *integración teoría-práctica*. En apartados anteriores hemos hecho referencia a cómo se está empezando a superar el tradicional dilema o yuxtaposición entre la teoría y la práctica en la enseñanza. No vamos a entrar aquí a analizar las causas por las cuales se produce la separación entre teoría y práctica en la enseñanza. A tal efecto, Gimeno ofrece un análisis de las causas por las cuales la Didáctica carece de una teoría fundamentada (Gimeno, 1981).

Los trabajos de Schwab, Argyris, Schön, o Connelly y Clandinin y otros apuntan hacia un estudio del proceso de construcción de teoría desde

posiciones fundamentalmente localizadas en la práctica. Así, Schwab habla de 'deliberación', Schön propone la 'reflexión en la acción', Elbaz introduce el concepto de 'conocimiento práctico' mientras Connelly y Clandinin lo amplían hasta el 'conocimiento práctico personal'. Estos trabajos no hacen sino destacar que los profesores, como profesionales de la enseñanza desarrollan un conocimiento propio, producto de sus experiencias y vivencias personales, que han racionalizado e incluso rutinizado. Respecto a este tipo de conocimiento destaca Schön que "cuando intentamos describirlo nos hallamos perplejos o desarrollamos descripciones que son obviamente inapropiadas. Nuestro conocimiento está ordinariamente tácito, implícito en nuestros modelos de acción y en nuestros sentimientos por las cosas en que estamos ocupados (Schön, 1983, p. 49).

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica (Vázquez, 1982), de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un curriculum orientado a la acción. Por ello la práctica de la enseñanza, tal como recomendaremos más adelante no deberá ser considerada 'una asignatura más' o como un apéndice del curriculum de la formación del profesor. La práctica -no las prácticas- ha de ser el núcleo estructural del curriculum al que hemos aludido. Como establece Pérez Gómez, "La práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones" (1987, p. 25). Pero la práctica, para que sea fuente de conocimiento, para que se constituya en epistemología ha de conllevar análisis y reflexión en y sobre la propia acción (MacKinnon, 1986; Russell, 1986).

Un *cuarto principio* que destacamos, siguiendo a Mialaret (1982) es el de la necesidad de buscar el *isomorfismo* entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle. Hay que aclarar que decir isomorfismo no es sinónimo de identidad. Cada nivel educativo tiene unas posibilidades y necesidades didácticas diferentes. Sin embargo, en la formación del profesorado resulta de gran importancia la congruencia entre el conocimiento de contenido pedagógico y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite.

En este sentido, Ginsburg (1988) realizó un estudio etnográfico para analizar contradicciones existentes en el curriculum de un programa de formación del profesorado, respecto a tres dilemas referidos al conocimiento. El primer dilema se refiere al conocimiento como problemático versus aceptado. Los profesores explicaban que el conocimiento debía ser entendido como problemático, pero su actuación revelaba una concepción del conocimiento como algo dado que había que aceptar. Ginsburg encontró también contradicciones entre el conocimiento concebido como público frente a personal, y entre el curriculum entendido como holístico frente a molecular (Ginsburg, 1988).

Esta investigación muestra la importancia de mantener congruencia entre las concepciones y principios pedagógico-didácticos y las actuaciones en clase. Sin embargo, y como señalan Zeichner y Tabachnick (1981), se han llevado a cabo pocos estudios para conocer el impacto que tiene el curriculum de formación del profesorado en el cambio o no de las perspectivas de los profesores en formación.

Al hilo del anterior principio, declaramos un *quinto principio* que hace referencia a la necesidad de concebir a la *formación del profesorado como un fenómeno social y dinámico*. En este fenómeno influyen tanto las *características de los sujetos* que en ella participan (preconcepciones, teoría, creencias, características personales, etc. de profesores y alumnos), *el contexto* en que se desarrolla (ambiente físico, tiempo, lugar), y la *interacción social* entre los participantes (Tabachnick, 1981).

De esta forma, y siguiendo a Popkewitz, "la formación del profesorado debe considerarse como algo más que el aprendizaje de un contenido y unos procedimientos de enseñanza. Los rituales, ceremonias y lenguajes de la formación del profesorado permite a los profesores en formación llegar a creer que su conocimiento no es de sentido común, sino esotérico y especializado" (Popkewitz, 1979, p.11). Analizar la formación del profesorado desde una perspectiva global requiere, como vemos, atender también a los elementos culturales, de socialización que todo programa de formación de profesorado conlleva.

En *sexto lugar*, nos parece importante destacar el principio de la *individualización* como elemento integrante de todo programa de formación

de profesorado. Entendemos que la enseñanza es una actividad con implicaciones científicas, tecnológicas y artísticas y ello supone que aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que será necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales etc. de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades. Este es el punto de vista de McNergney y Carrier (1981) para quienes la formación del profesorado ha de responder a las necesidades y expectativas de los profesores como personas y como profesionales.

El principio de individualización que asumimos ha de entenderse no sólo referido al profesor como individuo, como persona, sino que se amplía para abarcar unidades mayores como pueden ser los equipos de profesores o la escuela como unidad. El principio de individualización conecta con la idea de la *formación clínica* de los profesores, entendiendo que la formación del profesorado debe estar basada en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que estos trabajan, y fomentar la participación y reflexión (Hoffman y Edwards (1986). Este principio se verá reflejado en algunos de los paradigmas de formación del profesorado que más adelante desarrollaremos (Mialaret, 1982).

En estrecha relación con el principio de individualización aparece, desde nuestro punto de vista el principio de *supervisión*. La supervisión de los profesores se ha venido entendiendo desde tres perspectivas distintas: la primera de ellas destaca los aspectos de control, inspección, rendir cuentas, evaluación. La segunda se centra más en los aspectos de relaciones humanas, la sensibilidad a las emociones, promoción del desarrollo personal, etc. Por último, una tercera tendencia orientada a los procesos de cambio, hace hincapié en la planificación, diseño, guía, estimulación de factores ambientales para promover una mejora de las prácticas de enseñanza en las escuelas (Harris, 1987a).

Aunque las tres tendencias identificadas anteriormente derivan en programas y metodologías de entrenamiento diferenciadas, queremos destacar la importancia de la supervisión como instrumento de la mejora de la enseñanza del profesores.

La supervisión cobra una mayor importancia cuando se aplica a los profesores en formación. Los desarrollo de la supervisión clínica, micro-supervisión o el "coaching" pueden proporcionar estrategias para propiciar la reflexión de los profesores en formación sobre sí mismos como profesores y sobre su actuación (Turney, 1987).

El octavo principio que identificamos para la formación del profesorado se denomina *indagación-reflexión*. Hemos destacado anteriormente la importancia de las aportaciones de autores como Dewey o Schön respecto de la importancia de la reflexión para el desarrollo del conocimiento. Dewey define una acción reflexiva como "una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de los aspectos que lo apoyan y de las consecuencias a las cuales conduce" (Dewey, 1933, en Zeichner y Teitelbaum, 1982, p. 104).

La indagación reflexiva puede ser una estrategia en la cual entrenar a los profesores en formación y en ejercicio, de forma que mediante ella los docentes lleguen a ser conscientes de lo problemático de su práctica de enseñanza (Ross y Hannay, 1986). La indagación reflexiva analiza las causas y consecuencias de la conducta docente, superando los límites didácticos y de aula. Como recientemente señalara Kemmis, "consiste en adoptar una perspectiva dialéctica que reconozca que las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, que los profesores no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan; que las escuelas y los sistemas son similarmente interdependientes e interactivos en el proceso de reforma; y que la educación sólo puede reformarse transformando las prácticas que la constituye" (Kemmis, 1987, p. 74).

Estos principios a los que nos hemos venido refiriendo en este apartado no agotan la multiplicidad de enfoques que la formación del profesorado como disciplina tiene. Aunque parciales, estos principios aportan una primera definición de nuestra concepción de la formación del profesorado y de los modelos más apropiados para su desarrollo.

3. PARADIGMAS DE FORMACION DEL PROFESORADO

Nos referimos a paradigma de formación de profesorado como a "una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado" (Zeichner, 1983, p. 3).

Lanier (1984), en un recorrido por los distintos enfoques de investigación didáctica encuentra tres distintas concepciones de profesor que corresponden a otras tantas tendencias en formación de profesorado. En primer lugar habla del *profesor como una persona efectiva*, de forma que las características personales y humanas del profesor van a jugar un papel importante en la investigación y la formación. En segundo lugar, Lanier sitúa la imagen del *profesor como un sujeto con destrezas*, refiriéndose a aquellos programas de formación que hacen hincapié en el entrenamiento en habilidades, conductas y competencias. Por último, *el profesor como un profesional que toma decisiones*, es la metáfora más reciente y pone hincapié ya no en las conductas o en los aspectos personales del profesor, sino en los elementos cognitivos de su actividad profesional.

De otra parte, Joyce (1975) y Perlberg (1979) establecen cuatro modelos de formación de profesorado, que serán los que posteriormente

desarrollará Zeichner en su artículo de 1983. Estos modelos son: el modelo *tradicional*, que mantiene una separación entre la teoría y la práctica, con un currículum normativo y orientado a las disciplinas. Frente al modelo tradicional se presentan el *movimiento de orientación social*, basado en los trabajos de Dewey, y con una visión constructivista del conocimiento, y orientado a la resolución de problemas; el *movimiento de orientación académica* concibe al profesor como un sujeto con dominio de los contenidos y cuya tarea consiste en practicar las disciplinas académicas en clase; el *movimiento de reforma personalista* concibe que la formación del profesorado ha de ser “un proceso de liberación de su personalidad y que ayude a desarrollarse a sí mismo en sus propios términos” (Joyce, 1975, p. 131). El hincapié en este modelo reside en los aspectos afectivos y de personalidad del profesor para que sea capaz de desarrollar una buena relación de ayuda con los alumnos. Un último enfoque es el *movimiento de competencias* que incide en el entrenamiento del profesorado en habilidades, destrezas y competencias específicas.

Nos hemos referido anteriormente a diferentes intentos de clasificación de los movimientos y paradigmas en el campo de la formación del profesorado. Sin embargo, nos parece que la mejor aportación a este respecto corresponde al trabajo de Zeichner titulado “Paradigmas alternativos de formación del profesorado” (Zeichner, 1983). En dicho artículo se plantean cuatro distintos paradigmas de formación de profesorado; tradicional-oficio, personalista, conductista y orientado a la indagación.

Estos cuatro paradigmas pueden agruparse en función de dos dimensiones (ver Figura Nº 2): *Cierto vs. Problemático* (grado en que la formación del profesorado entiende los contextos sociales e institucionales como ciertos o válidos o bien como problemáticos o discutibles). La segunda dimensión es *Recibido vs. Reflexivo* (grado en que el currículum de formación del profesorado es o no establecido de antemano).

Vamos a continuación a desarrollar las características más fundamentales de cada uno de estos cuatro paradigmas formativos.

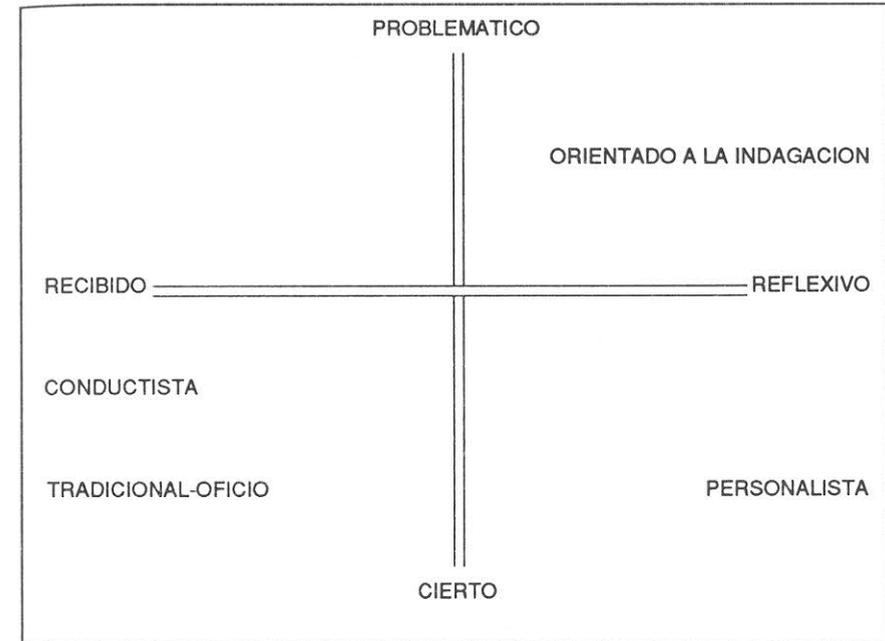


Figura nº2. Un resumen de cuatro Paradigmas de Formación del Profesorado (Zeichner, 1983).

3.1. Formación del Profesorado Basada en la Actuación o Competencia

Cuando R. Houston presentó en 1981 un informe acerca del estatus que la Educación Basada en Competencias tenía en los Estados Unidos, señaló que “este enfoque se ha utilizado para educar a dentistas y médicos, enfermeras, ingenieros, profesores y administradores escolares. Ha sido utilizado para entrenar a expertos en kárate y a directores de restaurantes” (Houston, 1981, p. 17). Este modelo ha sido durante bastante tiempo una de las contribuciones más importantes en el campo de la formación del profesorado debido a su versatilidad.

Los orígenes de los Programas de Formación Basada en Competencias (C.B.T.E.) se sitúan de una parte en el movimiento denominado "accountability" o de rendimiento de cuentas, de claridad de objetivos y evaluación de resultados. Otro de los elementos que favorecieron el origen de estos programas fueron las teorías conductistas, así como la teoría de sistemas. Por último, encontramos causas en el desarrollo de la enseñanza individualizada en base a programas modulares, y en el desarrollo de un tipo de investigación proceso-producto que favorece la identificación y evaluación de competencias (García Álvarez, 1987).

Elam estableció en 1971 los componentes esenciales de un programa de C.B.T.E., que resumidos son los siguientes:

1. Los estudiantes conocen con anterioridad las competencias que tienen que demostrar.
2. Se conocen con anterioridad los criterios utilizados para evaluar las competencias, y están basados en la competencia específica.
3. Para la evaluación de la adquisición de la competencia se utiliza la actuación como fuente principal de información.
4. El progreso del estudiante en el programa se determina mediante la demostración de competencia.

Más recientemente, Broudy apunta que "los programas de C.B.T.E. se proponen definir la competencia en términos de actuaciones preespecificadas, establecidas como segmentos de conductas observables; establece que practicar la actuación directamente es más eficaz que realizarlo indirectamente a través de cursos convencionales. Finalmente, comprueba la adquisición de la competencia haciendo que el futuro profesor la demuestre" (Broudy, 1984, p. 3).

Los programas de C.B.T.E. configuran un sistema tecnológico que intenta desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas que el estudiante conoce con antelación y que acepta con responsabilidad. Para la consecución de estos objetivos de conducta, o competencias, el alumno sigue un programa individualizado, de forma que cada estudiante recorre el programa a su propio ritmo. Los programas de C.B.T.E. facilitan a los estudiantes el aprendizaje de las competencias

seleccionadas mediante materiales autoinstruccionales denominados módulos instruccionales (Villar Angulo, 1980, Marcelo, 1983a).

Las competencias docentes configuran el elemento esencial de los programas de C.B.T.E. Para Borich (1979), el término competencia se ha presentado como sinónimo de conducta docente, variable docente, actuación y destreza docente. Short presenta hasta cuatro diferentes acepciones del concepto competencia: como conducta, como dominio de conocimiento o destreza, como el nivel o grado de capacidad juzgado como suficiente, y como, en general, la calidad de una persona (Short, 1985). De otra parte, Villar Angulo se refiere a las competencias como "comportamientos docentes observables" (Villar Angulo, 1986a, p. 42).

Se pueden identificar varios tipos de competencias docentes: de conocimiento, de actuación y de consecuencia. Las *competencias de conocimiento* especifican los contenidos y habilidades intelectuales que ha de demostrar el estudiante. Estas competencias incluyen aspectos como el dominio de la materia que se va a enseñar, la comprensión de los fundamentos de teorías psicopedagógicas, o de estrategias didácticas para el desarrollo del currículo.

Un segundo tipo de competencias docentes son las denominadas de *actuación*. Se refieren a la actividad docente en cuanto tal, a lo que efectivamente hace el profesor durante la enseñanza interactiva, más que a lo que el profesor pueda conocer. Competencias de este tipo serían: formulación de preguntas, gestión de clase, etc. El último grupo de competencias identificado por Cooper, Jones y Weber (1973), son las *competencias de consecuencias*. Se refieren a las relaciones entre la conducta docente y el rendimiento de los alumnos como indicador de eficacia docente.

Un problema clave en los programas de C.B.T.E. consiste en la identificación de las competencias que van a componer dicho programa. La derivación de competencias se ha venido realizando basándose en modelos teóricos y filosóficos, en los resultados de la investigación experimental, o a partir del análisis de las disciplinas o materias que el profesor habrá de impartir.



Los programas de C.B.T.E., como hemos venido describiendo asumen una imagen del profesor como técnico y de la enseñanza como actividad de producción. Al profesor hay que dotarle con instrumentos - denominados competencias- que le permitan comportarse en situaciones interactivas de tal forma que existan muchas posibilidades de que su enseñanza sea eficaz, es decir, produzca un elevado rendimiento en los alumnos. Además, la enseñanza y la formación del profesorado se conciben como una ciencia aplicada, que recibe los hallazgos de la investigación experimental, y desarrolla estrategias tecnológicas para su aplicación práctica (Gimeno, 1983). Por otra parte, el currículo formativo se presenta como ya elaborado y "empaquetado", de forma que existen pocas posibilidades de introducir cambios por parte de los estudiantes, aunque se reconozca que éstos pueden avanzar a su propio ritmo (Zeichner, 1983).

Existe desde el punto de vista de Combs un problema en la base de los programas de C.B.T.E., y es que resulta "una falacia suponer que los métodos de los expertos puedan o deban enseñarse directamente a principiantes" (Combs, 1979, p. 26). Por último, los programas de C.B.T.E. presentan una limitación importante referida al elevado costo que supone su iniciación, elaboración de materiales, y desarrollo. Esta es una de las razones apuntadas por Bone (1980) en su análisis de las tendencias actuales en formación del profesorado, para justificar el por qué en Europa estos programas no han tenido el desarrollo que en Estados Unidos.

Independientemente de ello, nos parece que los programas de C.B.T.E. han representado una contribución importante en la formación del profesorado, y que existen elementos del enfoque de competencias que nos parecen pueden seguir teniendo valor como contenido de programas de formación del profesorado. Nos referimos, de una parte al principio de individualización del aprendizaje, así como a la utilización de materiales instruccionales, módulos, para facilitar la adquisición de competencias.

3.2. Formación Personalista del Profesorado

Si la Formación del Profesorado Basada en la Actuación o Competencia tenía sus fundamentos en la psicología conductista, la Formación Personalista del Profesorado presenta evidentes influencias de la psico-

logía perceptual, del humanismo, la fenomenología. El punto central de este movimiento es la *persona*, con todos sus condicionantes y posibilidades.

Desde este punto de vista, "enseñar no es sólo una técnica. Es en parte una revelación de sí mismo y de los otros, una complicada exploración del intelecto... El recurso más importante del profesor es él mismo" (McFarland, en Pérez Serrano, 1981, p. 36). Los conceptos de sí-mismo, mismidad, autoconcepto, desarrollo, van a ser comunes en este enfoque. El comportamiento de una persona está en función de cómo se percibe a sí mismo, cómo entiende la situación en que está inmerso, y de la interrelación de estas dos percepciones.

El paradigma Personalista de Formación del Profesorado destaca el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada sujeto desarrolla sus estrategias peculiares de aproximación y percepción del fenómeno educativo. De esta forma, el profesor eficaz "es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente, y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas (Combs y otros, 1979, p. 31). El objetivo de un Programa Personalista de Formación del Profesorado consistiría, pues, en capacitar a los profesores en formación para que fueran personas con un autoconcepto positivo, es decir, personas con una adecuada madurez, teniendo en cuenta las tres dimensiones: profesional, personal y de proceso identificadas por Pickle (1985).

El concepto de profesor eficaz, como vemos, puede sustituirse por el de profesor suficiente, entendiendo por tal una persona que tiende a percibirse a sí misma de manera positiva, que percibe al mundo y a sí misma de manera exacta y realista, que se identifica profundamente con los demás, y que está bien informada (Combs y otros, 1979).

Según estos presupuestos, la formación del profesorado deja de ser un proceso de enseñar a los futuros profesores cómo enseñar, sino que lo importante es el auto-descubrimiento personal, el tomar conciencia del sí-mismo. De esta forma, la formación del profesorado adquiere unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que es preciso considerar para facilitar en cada sujeto su propio desarrollo personal (Pérez Serrano, 1981).

El descubrimiento del modo personal de enseñar juega un papel fundamental en este programa, pues no se trata de enseñar el método más eficaz a todos los profesores en formación, sino el método más eficaz en función de las características personales de cada profesor en formación. En este sentido Joyce y Weil han desarrollado algunos modelos de enseñanza, que denominan personales, para la formación de los profesores desde un enfoque personalista. Estos modelos son los de enseñanza no directiva, sinéctico, de entrenamiento de la consciencia y modelo del grupo de aula (Joyce y Weil, 1985).

Estos supuestos teóricos se concretan en un currículo formativo en el que los conocimientos teóricos están conectados necesariamente con la práctica. De esta forma, la práctica está integrada y no se reserva para el final del período de formación. En dicho currículo se atienden a los aspectos intelectuales, afectivos y psicomotores. Como señala Breuse, "más formativo que informativo, este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión. Se tratará ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio, a evolucionar" (Breuse, 1986, p. 183). Es éste un nuevo modelo de profesor, en cuya formación juega un papel importante las características personales y de personalidad de los candidatos a profesor, así como las relaciones interpersonales que se establezcan entre los profesores en formación y los formadores de los profesores.

3.3 . Formación del Profesorado Tradicional- Oficio

Este paradigma de Formación del Profesorado es quizás uno de los más extendidos a lo largo de las instituciones formativas. Concibe la enseñanza como un oficio, y al profesor como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio.

Entendido de esta forma, la formación del profesorado se convierte en el proceso de aprendizaje del oficio de la enseñanza, que fundamentalmente se realiza a través de ensayos y errores por parte de los profesores

en formación. En este paradigma de formación del profesorado encontramos una separación clara entre la teoría y la práctica de la enseñanza, de forma que la práctica se configura como el elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor (Zeichner, 1983).

Desde esta perspectiva, van a ser las prácticas de enseñanza el elemento curricular más importante para los profesores en formación. Ello no quiere decir que este modelo desconsidere la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos. Lo que sucede es que la cultura común en la formación del profesorado indica que las prácticas de enseñanza representan un valor considerable y que es en las prácticas de enseñanza donde se demuestra la competencia de un profesor (Zeichner, 1980).

Stolurow denominó a este modelo "model the master teacher", es decir, las prácticas de enseñanza se conciben como un proceso de iniciación mediante el cual el profesor-maestro enseña al estudiante un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y, en definitiva, su propio estilo docente, el cual se asimila por los estudiantes a través de la observación, la imitación y la práctica dirigida. Esta tendencia puede sintetizarse en la siguiente proposición: "si quieres llegar a ser un buen profesor, haz lo que los buenos profesores hacen" (Stones y Morris, 1972, p. 8).

Esta concepción de la formación del profesorado se caracteriza por su tradicionalismo en tanto que favorece un tipo de aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes. Por otra parte se les ofrece una perspectiva parcial de la enseñanza, no permitiéndoles ir más allá de aquello que observan. El hecho de no presentar una variedad de situaciones docentes determina que los estudiantes concluyan su período formativo habiendo observado un reducido número de modelos de enseñanza (Cohen y Manion, 1977).

Al paradigma de Formación del Profesorado Tradicional-Oficio, muy común en nuestras instituciones de formación del profesorado, subyace la creencia de que cualquier docente puede desempeñar tareas de supervisión sin ningún tipo de entrenamiento previo. Su "saber hacer" es suficiente para considerar que "sabe enseñar". De esta forma hemos asistido a una despreocupación por la formación de los profesores supervisores por parte

de la institución de formación del profesorado. Son de destacar algunos trabajos llevados a cabo en la Universidad de Sevilla para difundir estrategias de supervisión clínica y microsupservisión y su aplicación a la formación de profesores supervisores (Villar, 1986b).

3.4. Formación del Profesorado Orientada a la Indagación

Aunque en sus orígenes no es muy reciente, podemos considerar que en la actualidad el Paradigma de Formación del Profesorado Orientada a la Indagación es una de las propuestas alternativas que más eco está teniendo tanto en la investigación como en la conceptualización de la formación del profesorado. La imagen del profesor que asume este paradigma es la del profesional reflexivo y sujeto que resuelve problemas. Sin embargo, podemos reconocer diferentes imágenes o concepciones que dentro de este paradigma se han utilizado para referirse al profesor. En un reciente trabajo, Tom ha propuesto las siguientes: "los profesores como controladores de sí mismos (Elliott), profesores reflexivos (Cruikshank y Applegate, Zeichner), profesor como experimentador continuo (Stratemyer), profesores adaptativos (Hunt), profesor como investigador en la acción (Corey y Shumsky), profesor como científico aplicado (Brophy y Everston, Freeman), profesores como sujetos con un oficio moral (Tom), profesores como sujetos que resuelven problemas (Joyce y Harootunian), profesores como sujetos que plantean hipótesis (Coladarci), profesores como indagadores clínicos (Smyth), profesores auto-analíticos (O'Day), profesores como pedagogos radicales (Giroux), profesores como artesanos políticos (Kohl), y el profesor como académico (Ellner) (Tom, 1985a, p. 36). Como se puede comprobar la dispersión semántica es amplia, así como las propuestas metodológicas.

Los orígenes de este enfoque en la formación del profesorado se remontan, según algunos autores a Dewey, quien en 1933 se refería a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo "una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de los aspectos que lo apoyan, y de las consecuencias a las cuales conduce" (en Zeichner y Teitelbaum, 1982, p. 104). De ello se deriva la necesidad de formar a los profesores para que lleguen a ser reflexivos de su propia práctica.

Además de los trabajos de Dewey, encontramos dos tempranas aplicaciones de este modelo, una en 1954 llevada a cabo por Thelen y la segunda hacia la mitad de los sesenta por Joyce. Thelen desarrolló y aplicó en la Universidad de Chicago un modelo de investigación, aplicado a la formación del profesorado, en el que se incluían los siguientes ciclos: especulativo, racional y práctico. Por otra parte, Joyce desarrolló un programa para entrenar a los profesores en el desarrollo de soluciones racionales a los problemas curriculares e instruccionales (Feiman, 1979).

La reflexión ocupa un papel importante en los programas de Formación del Profesorado Orientada a la Indagación, de forma que las actividades que se llevan a cabo se orientan a potenciar esta capacidad de razonamiento. Kemmis analiza las características de la reflexión en los siguientes términos:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos.
2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
3. La reflexión no es ni independiente de los valores ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
4. La reflexión no es ni indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social (Kemmis, 1985, en Pérez Gómez, 1987, p. 14).

Se puede comprobar que los programas de Formación del Profesorado Orientada a la Indagación guardan una relación directa con la teoría crítica aplicada al curriculum o la enseñanza. De esta forma, la formación

del profesorado ha de desarrollar en los alumnos disposiciones para el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los conceptos de sociedad, hegemonía, poder, la construcción social del conocimiento o la reproducción cultural deberían incluirse como contenidos de estudio en la formación del profesorado (Adler y Goodman, 1986; Ross y Hannay, 1986). Como señalan Giroux y McLaren: "un currículum de formación de profesorado como forma política y cultural, asume que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las principales categorías para comprender la escuela contemporánea" (Giroux y McLaren, 1986).

La reflexión como eje de los programas de Formación del Profesorado Orientada a la Indagación se traduce en un alejamiento de planteamientos estáticos respecto al currículo, el conocimiento, la enseñanza, etc. Cuando los profesores adoptan una actitud reflexiva hacia su propia enseñanza, se implican en procesos de cuestionamiento de aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos. Por tanto, una de las funciones de la formación del profesorado será transformar las estáticas concepciones previas de los profesores en formación acerca de la enseñanza, la gestión de clase, la autoridad o el contexto educativo (Tom, 1985a). Existen discrepancias entre los distintos autores respecto a qué temas deben ser tratados como problemáticos en la formación del profesorado. Tom (1985a) presenta un continuo desde poco problemático hasta muy problemático según autores:

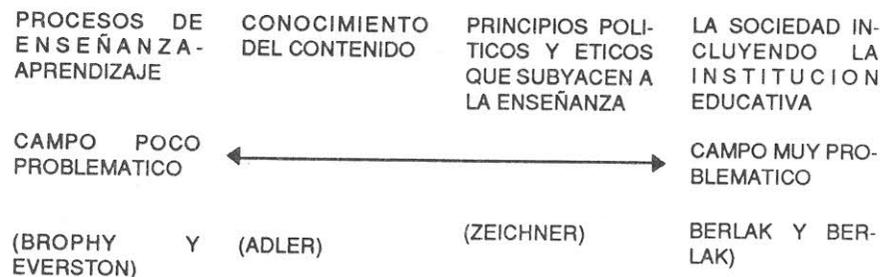


Figura nº 3. Orientaciones en la Formación del Profesorado Orientada a la Indagación (Tom, 1985).

Los programas de Formación del Profesorado Orientada a la Indagación plantean la necesidad de superar los supuestos de racionalidad técnica que hasta ahora han imperado en los programas de formación del profesorado. Estos supuestos -ya los hemos referido anteriormente- han conducido a una separación y hegemonía de los elementos teóricos frente a los prácticos en la formación del profesorado. Desde este nuevo punto de vista la teoría ha de estar integrada con la práctica, puesto que la práctica produce conocimiento tácito que ha de ser considerado por su valor. En este sentido los tres niveles de racionalidad técnica y reflexión desarrollados por Van Mannen: racionalidad técnica, acción práctica y reflexión crítica presentan tres niveles de reflexión y racionalización de la práctica educativa (en Zeichner, 1986).

El elemento práctico del currículo formativo de los futuros profesores cobra en este paradigma un papel crucial, pues como establece Pérez Gómez, "la práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones" (1987, p. 25). Sin embargo, la práctica en este paradigma no se concibe como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de los principios teóricos, sino que se entiende como una ocasión para adquirir conocimiento y en ello reside su valor (Floden y Feiman, 1981; Beyer, 1984).

Vamos a describir ahora dos programas de formación del profesorado que tienen una orientación a la indagación. El primero de ellos se viene desarrollando por F. Korthagen en la Universidad de Amsterdam (Holanda), mientras que el segundo lo desarrollan Zeichner y Liston en la Universidad de Wisconsin (Estados Unidos).

El programa desarrollado por Korthagen (1985) se denomina ALACT (Action-Looking back on the action- Awareness of essential aspects- Creation of alternative methods of action- Trial of new lesson), y lo representamos en la Figura nº 4. Este programa se desarrolla para el entrenamiento de los profesores de enseñanza secundaria y en la asignatura de matemáticas. Como se puede observar en la Figura nº 4, el programa comienza por una fase de acción docente en la cual se proporcionan al profesor en formación experiencias prácticas. Estas acciones del profesor se analizan críticamente de forma que tome consciencia de los aspectos problemáticos



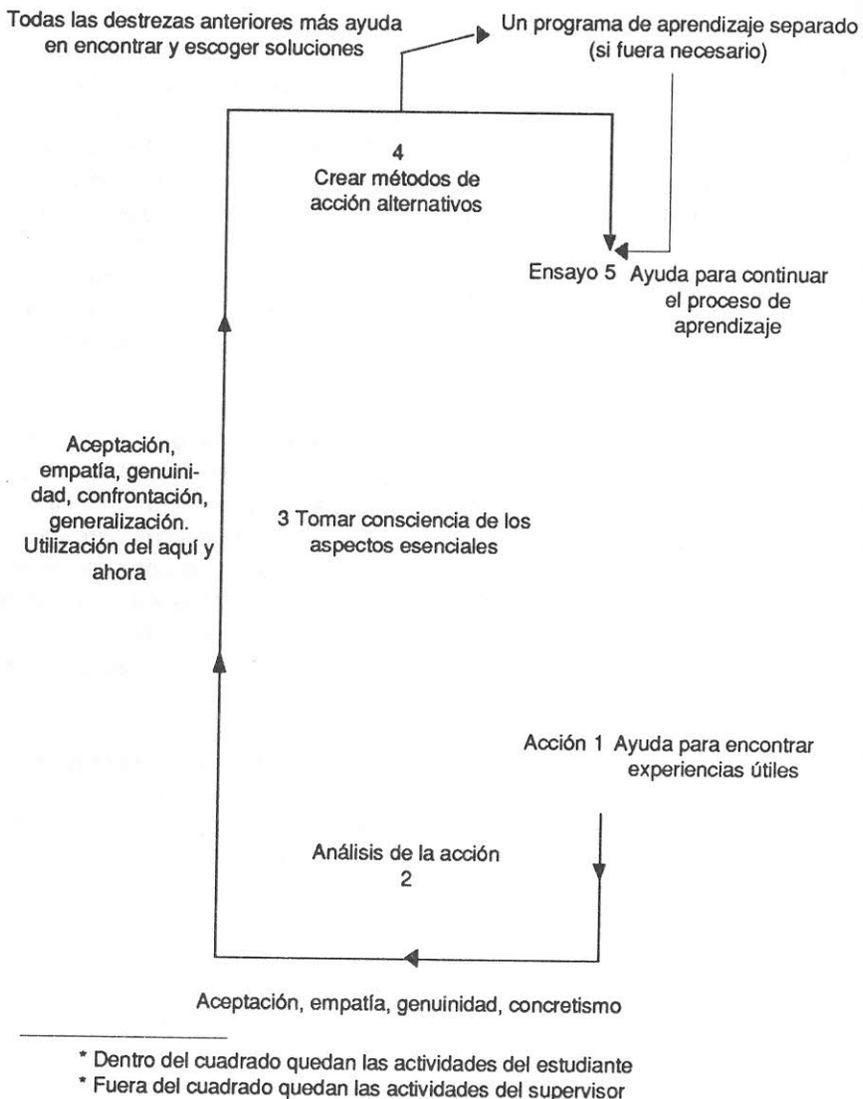


Figura nº 4. Modelo de Formación del Profesorado Basado en la Reflexión (Korthagen, 1985).

de la misma. Este análisis es guiado por el supervisor de forma que se indaguen formas de acción alternativas o se apliquen programas de aprendizaje paralelos; estas actividades concluyen con un nuevo ensayo por parte del profesor en formación.

El ciclo de actividades que propone Korthagen se asemeja en algunos aspectos a los modelos de supervisión clínica (Villar Angulo, 1986b). Sin embargo, el hincapié en este modelo no recae tanto en el análisis de las conductas pre-especificadas, sino que el análisis de la enseñanza se realiza siguiendo un enfoque más personalista, como lo pone de manifiesto la importancia dada a los aspectos de empatía, aceptación, ayuda por parte del supervisor.

El segundo programa de Formación del Profesorado Orientada a la Indagación al que nos vamos a referir es el que Zeichner dirige en la Universidad de Wisconsin. Este programa, -ver Figura Nº 5- que se refiere específicamente a las prácticas de enseñanza, se plantea la "formación de profesores que tengan disposición, y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas presentes en la clase, la escuela y el contexto social en el que trabaja" (Zeichner y Liston, 1987, p. 23).

Este programa introduce una amplia variedad de actividades que los profesores en formación han de desarrollar, y que contribuyen a configurar el período de prácticas de enseñanza como una fase caracterizada por la indagación y planteamiento de cuestiones y reflexiones acerca de la propia conducta así como de la del profesor y el contexto de la escuela.

El paradigma de Formación del Profesorado Orientada a la Indagación presenta una nueva perspectiva respecto a la concepción del currículum de formación del profesorado. Si como señala Spodek, "toda formación de profesorado es una forma de ideología", el currículum formativo deberá hacer hincapié en desarrollar en los futuros profesores destrezas y disposiciones para entender la conducta de clase del profesor y los alumnos desde la perspectiva de la cultura, del tiempo y del contexto en que tiene lugar (Berlak y Berlak, 1981, p. 252).

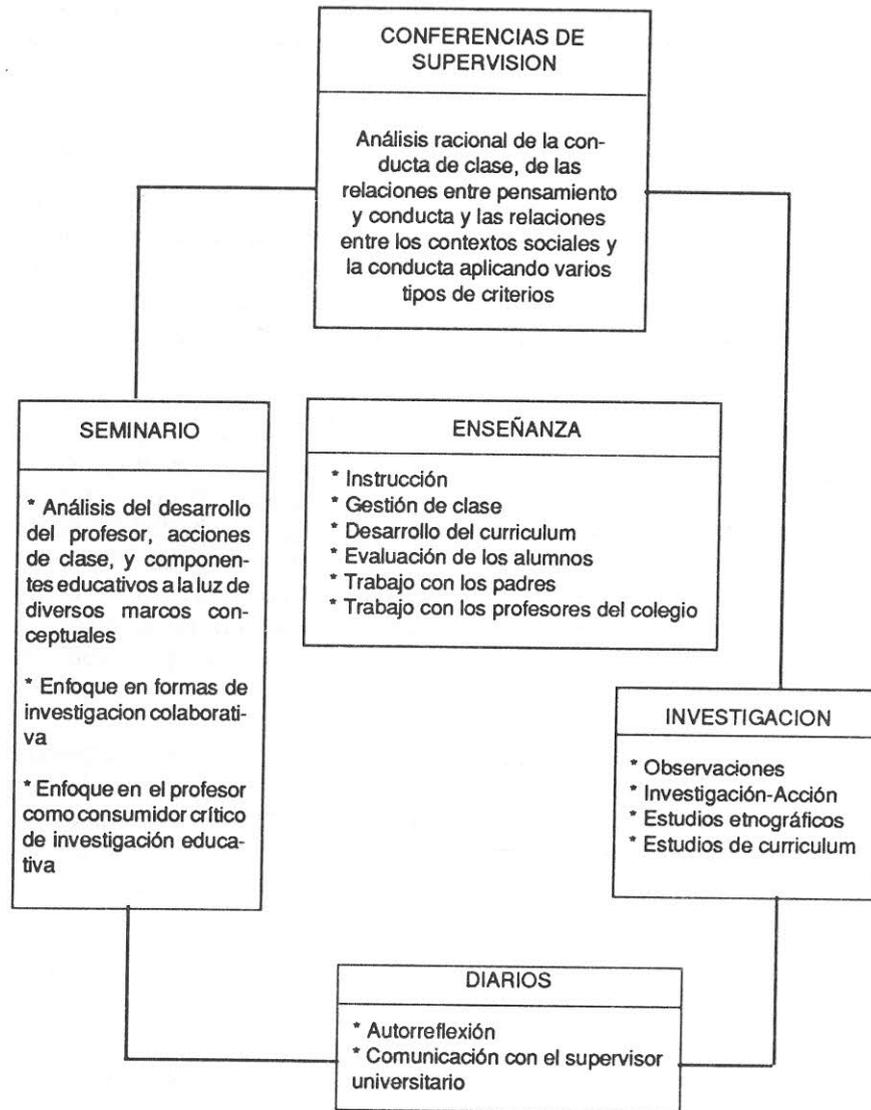


Figura nº5. Componentes curriculares del Programa de Prácticas de Enseñanza de la Universidad de Wisconsin-Madison (Zeichner y Liston, 1987)

4. LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

La formación inicial de los profesores es una función que en la mayoría de los sistemas educativos se lleva a cabo en instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un currículum que establece la duración y contenido instruccional del programa formativo. La formación de profesorado como institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar la de *formación* y entrenamiento de los futuros profesores, de forma que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que el profesor deberá desempeñar. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del *control de la certificación* o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, y siguiendo a Clark y Marker (1975), la institución de formación del profesorado tiene la función de *agente de cambio* del sistema educativo.

De las tres funciones identificadas por Clark y Marker, vamos a centrarnos ahora en la primera de ellas, es decir, en la descripción de la formación del profesorado como proceso educativo. El análisis que anteriormente hemos realizado en torno al currículum y su relación con la enseñanza puede extenderse al campo de la formación del profesorado. Hemos mantenido que la formación del profesorado es un proceso de enseñanza, en el que se plantean unos objetivos -conocimientos, destrezas o disposiciones-, se estructuran unas estrategias para alcanzar esos objetivos planteados, y se disponen los resultados alcanzados. Asimismo,

la formación del profesorado como actividad de enseñanza está sujeta también a un análisis socio-político tanto de los aspectos epistemológicos como de las estrategias metodológicas.

El curriculum de la formación inicial del profesorado depende en gran medida del modelo de profesor que se acepte como válido, y como consecuencia, del tipo de paradigma de formación de profesorado que se asuma. Ya hemos desarrollado anteriormente los cuatro paradigmas actuales sobre formación del profesorado: basado en competencias, personalista, tradicional-oficio y orientado a la indagación. Estos cuatro paradigmas responden a sendos modelos o imágenes de profesor de forma que se plantean como objetivo formar al profesor como técnico, como persona, como maestro o bien como sujeto reflexivo. Cada programa de formación de profesorado se plantea de forma explícita o implícita un modelo de profesor, de forma que el proceso de formación de profesorado es, como señala Beyer y Zeichner, "necesariamente político e ideológico, y debe implicar un cuestionamiento y debate ético e ideológico" (Beyer y Zeichner, 1987, p. 299).

El discurso que a continuación desarrollamos intenta analizar algunos trabajos en los que se han descrito aspectos característicos de la racionalidad curricular, como pueden ser la identificación de metas y objetivos para la formación del profesorado, el conocimiento y el contenido de la formación de profesores, la secuencia del programa formativo o cuestiones contextuales referidas al curriculum de formación del profesorado.

Recientemente hemos podido conocer las reflexiones de Landsheere en torno a este tema, y destacamos sus palabras cuando escribe que "cualquier curriculum de formación del profesorado debería tener en cuenta cuatro cuestiones básicas, así como proporcionar oportunidades para plantearlas en una amplia variedad de situaciones educativas: ¿cuáles son los objetivos de educación?, ¿cómo varían los objetivos en función de los alumnos?, ¿cómo se pueden conseguir los objetivos?, y ¿cómo se conoce que se han conseguido los objetivos, (Landsheere, 1987, p. 79).

La primera pregunta que plantea Landsheere se refiere a la necesidad de establecer las metas que persigue todo programa formativo, de

forma que se conozca qué tipo de profesor se está formando, y para qué contexto. Para McNamara y Desforges (1979), el objetivo de todo programa de formación de profesorado ha de ser enseñar la "competencia de clase o conocimiento del oficio" de forma que los profesores sean sujetos diestros en la tarea de enseñar.

Los *objetivos* educativos en general, y en la formación del profesorado en particular, han incluido las dimensiones de conocimientos, destrezas, habilidades o competencias y disposiciones. Quisiéramos centrarnos en este último tipo de objetivos conceptualizados recientemente por Katz y Raths (1985). Definen una *disposición* como "una característica atribuida a un profesor, que se refiere a la tendencia de sus acciones en un contexto particular" (p. 301). Las disposiciones son tendencias a actuar que no deben confundirse con las destrezas o habilidades. Estas últimas se evalúan en términos de dominio por parte del profesor, mientras que las disposiciones se manifiestan en un determinado contexto. De otra parte, puede que un profesor domine una destreza pero que no tenga la disposición a utilizarla.

Katz y Raths ofrecen ejemplos de disposiciones como objetivos para la formación del profesorado como: disposición para comprender los sentimientos de los alumnos, para llevar a cabo estrategias docentes exploratorias y experimentales, para utilizar una variedad de métodos y modelos de enseñanza, para interpretar las perspectivas de otros, etc.

El segundo componente del curriculum de formación de profesorado que vamos a considerar se refiere al *contenido* de dicho curriculum. Hemos revisado varios trabajos de diferentes autores en los que bien se realizan recomendaciones acerca de dicho contenido, o bien se describen los contenidos de un curriculum determinado de formación del profesorado. En la Figura Nº 6 ofrecemos la clasificación que hemos realizado de doce trabajos en los cuales se analiza el contenido de la formación del profesorado. Podemos observar inicialmente que existen algunos elementos que permanecen comunes en gran parte de los estudios, mientras que otros elementos son específicos de determinados autores.

Landsheere (1979) y Marín Ibáñez (1980) utilizan una encuesta llevada a cabo en 25 países por la UNESCO en 1966 para establecer que

los programas de formación del profesorado se componen de cuatro elementos básicos: Educación general (30%), Educación especializada (30%), Estudios pedagógicos (25%) y Prácticas (15%). Los números entre paréntesis indican el porcentaje de tiempo ocupado por cada uno de dichos elementos en la formación del profesorado de enseñanza elemental. Estos datos tienen, aproximadamente 20 años más tarde, una gran persistencia, tal como informa Egbert en un estudio sobre 40 instituciones de formación del profesorado en Estados Unidos. En dicho estudio encuentra que el 40% del tiempo se dedica a materias especializadas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, etc. Los estudios que podemos denominar profesionales ocupan un 44%: curriculum y métodos (24%), fundamentos de educación y ciencias relacionadas (11%) y experiencias prácticas (9%) (Egbert, 1985).

Como se puede observar en la Figura Nº 6, existe una tendencia común en los autores revisados a hacer hincapié en la necesidad de adquisición de conocimientos y destrezas respecto de las dimensiones propiamente profesionales y educativas. Así, podemos destacar la aportación de Denmark y Nutter (1984) quienes conciben el curriculum de la formación del profesorado como un proceso evolutivo que se compone de las fases de aprendizaje de contenidos y destrezas didácticas, realización de prácticas y posteriormente un periodo de iniciación.

Los conocimientos propiamente profesionales según alguno de los autores consultados se refieren a:

- * conocimientos de los medios, de psicología, de técnicas de acción educativas, de investigación y evaluación (Mialaret, 1982),
- * conocimientos sobre la enseñanza eficaz, conocimientos sobre el cambio y la innovación, y conocimientos sobre el contexto de la enseñanza (Vaughan, 1984),
- * conocimientos sobre la enseñanza y conocimientos sobre el curriculum (Kirk, 1986).

Más recientemente, los ministros europeos de educación han aprobado una resolución (mayo, 1987) por la que se recomienda que, entre otros aspectos, la formación inicial del profesorado debe insistir en los siguientes elementos: 1) adquisición de aptitudes humanas y sociales; 2)

M a r i n (1980)	Gimeno y Fernández (1980)	Snyder y Anderson (1980)	Mialaret (1982)	P i c k l e (1984)	Denmark y Nutter (1984)	V a u g h a n (1984)	E g b e r t (1985)	C r u i c k s - h a n k (1985)	K i r k (1986)	L a n d s h e e - r e (1987)	S c a n n e l l (1987)
Estudios generales	Contenidos científicos	Conocimiento especializado	Reflexión	Conocimiento particularista	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general
Fundamentos de filosofía, psicología, etc.	Disciplinas de fundamentación profesional	Conocimiento pedagógico	problemas educativos	Conceptos técnicos	Especialidad académica	Conocimientos sobre enseñanza	Educación general	Educación general	Conocimientos	Contenidos específicos	Estudio de una materia
Estudios de disciplina a enseñar	Práctica docente	Adquisición de destrezas	Conocimientos de los medios	Dominio genérico de enseñanza	dominio de enseñanza	Conocimientos sobre el cambio y la innovación	Educación general	Educación general	Educación general	Educación general	Educación profesional
Práctica docente		Construcción de sí mismo	Conocimientos de psicología	Educación pre-profesional	Aprendizajes pedagógicos específicos						
			Técnicas de acción educativa								

Figura nº 6. Contenidos del Curriculum de la Formación del Profesorado según distintos autores.

práctica pedagógica y conocimiento del sistema escolar y su funcionamiento; 3) dominio de ciertas disciplinas y comprensión de las materias, y 4) reflexión sobre los valores y su transmisión.

Aplicando el análisis de sistemas al estudio del curriculum de formación del profesorado, Snyder y Anderson (1980) proponen una organización del mismo en cuatro diferentes subsistemas: a) subsistema de conocimiento especializado; b) subsistema de conocimiento teórico; c) subsistema de adquisición de destreza, y d) subsistema de desarrollo del sí-mismo (ver Figura N° 7). El subsistema de conocimiento especializado incluye los contenidos referidos a las materias que impartirán los futuros profesores en función del nivel académico en que desarrollen su enseñanza: primaria, secundaria o educación especial.

El subsistema de conocimiento teórico aporta los conocimientos psicodidácticos necesarios para desempeñar la función docente. En tercer lugar, el sistema de adquisición de destrezas hace hincapié en la necesidad de adquisición de habilidades profesionales, como la comunicación, planificación de curriculum, evaluación de programa, etc. Por último, el componente de desarrollo del sí-mismo destaca la necesidad de formar a los profesores desde el punto de vista personal, desarrollo del autoconcepto, valores y creencias (Snyder y Anderson, 1980).

Otra aportación es la que realiza Gimeno estableciendo doce elementos fundamentales del contenido del curriculum de formación del profesorado, que son:

1. Nivel de conocimientos suficientes
2. Sensibilización ante la psicología del niño
3. Capacitación en las diversas metodologías
4. Comprensión y gobierno de las relaciones interpersonales en el aula y en el centro escolar
5. Programación a corto, medio y largo plazo de la tarea docente
6. Conexión de los contenidos con la psicología del alumno y las peculiaridades del medio
7. Selección, capacidad de uso y confección de medios técnicos apropiados para la enseñanza
8. Capacidad de diagnóstico y evaluación del alumno, de su aprendizaje y de las variables que condicionan ese aprendizaje

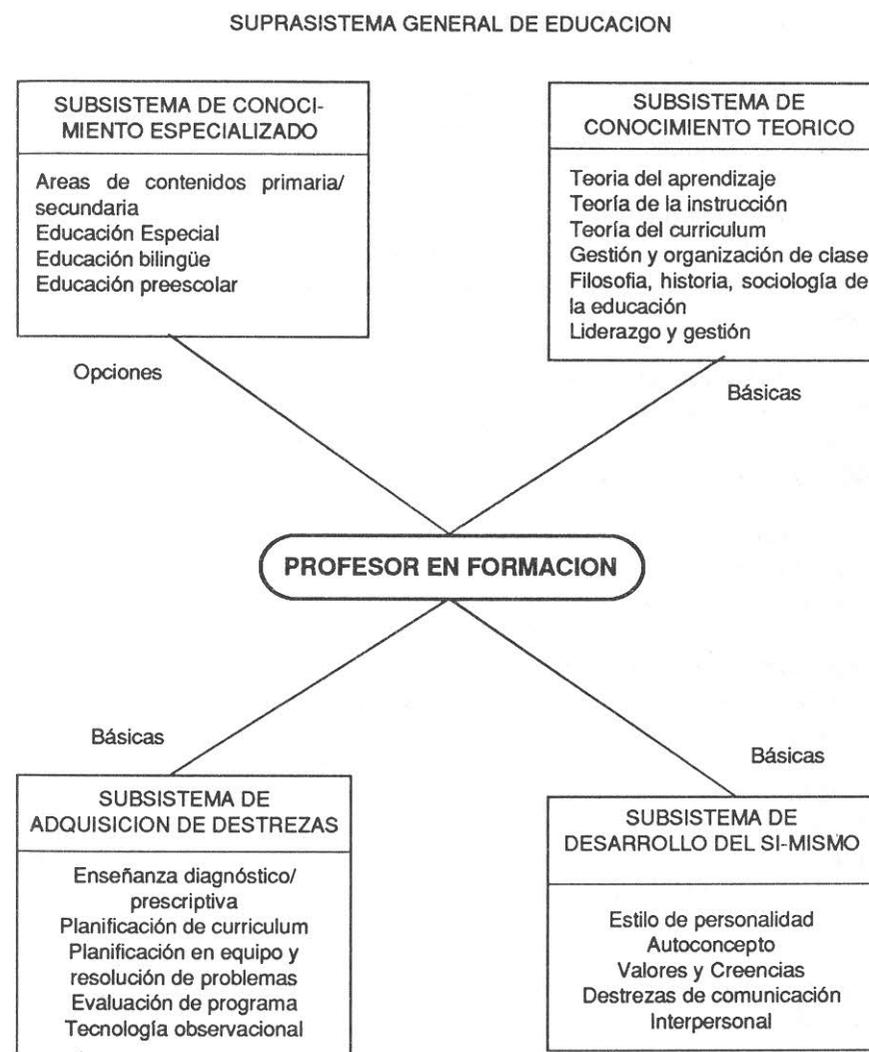


Figura nº 7. Un modelo Conceptual de Formación del Profesorado: Un Enfoque de Sistemas (Snyder y Anderson, 1980).

9. Capacidad para integrar la escuela en el medio extraescolar
10. Organización del aula y del centro en las áreas de su competencia
11. Desenvolverse en el marco de las tareas administrativas
12. Atención especial a los aprendizajes instrumentales y sus problemas. (Gimeno, 1982, p. 91).

Estos elementos del contenido curricular de la formación del profesorado hacen especial hincapié en los aspectos psico-socio-didácticos que son los que pueden capacitar al profesor a que tome decisiones de forma racional.

Otros autores han planteado el curriculum de formación del profesorado desde una perspectiva evolutiva, diferenciando distintas fases en el proceso de aprender a enseñar. Este es el caso de Gimeno y Fernández (1980) y Feiman-Nemser (1983).

Gimeno y Fernández, como consecuencia de la investigación llevada a cabo sobre la formación del profesorado de E.G.B., proponen por su parte, un modelo de prácticas de enseñanza que recoge el curriculum evolutivo al que antes nos referíamos, y que representamos en la Figura Nº 8. Este curriculum constaría de dos fases diferenciadas: formación teórico-práctica en la institución de formación del profesorado, y formación práctica en los centros educativos. La primera fase tendría una duración de tres cursos, y la formarían un curriculum teórico, compuesto por los contenidos de las disciplinas científicas y psicopedagógicas, así como por la realización de prácticas de observación y simulación en la Escuela Universitaria de Magisterio, y de práctica personal guiada en centros de E.G.B., bajo la supervisión de profesores tutores y supervisores.

La segunda fase del curriculum de la formación del profesorado estaría compuesto por la realización de prácticas independiente, en el período que denominamos de iniciación, durante las cuales el profesor tiene completa responsabilidad docente durante largos periodos de tiempo, aun cuando siga siendo asesorado por profesores supervisores de la Escuela Universitaria de Magisterio así como por compañeros o mentores.

Este modelo evolutivo concibe la formación de profesorado como un proceso continuo y cuyas distintas fases están coordinadas entre sí. Sin embargo, como señala Feiman-Nemser, "la formación del profesorado es discontinua. No existen estructuras o conceptos que enlacen la formación con el perfeccionamiento del profesor. Aprender a enseñar no es sinónimo de formación del profesorado" (1983, p. 3).

Ya nos hemos referido anteriormente a las fases en el proceso de aprender a enseñar: pre-formación, formación, iniciación y en-servicio. La primera fase incluye todo el conjunto de experiencias previas que los profesores en formación han tenido y que han influido de alguna forma en la elección de la docencia como profesión. Estos factores biográficos, influyen en los profesores en formación, en la forma de preconcepciones o ideas previas sobre la enseñanza, los alumnos, etc. Aunque la institución de formación de profesorado no puede controlar estas variables biográficas, sí puede influir para transformarlas, pues, "a menos que el futuro profesor consiga cierto control cognitivo sobre sus experiencias escolares previas, éstas pueden influir inconscientemente en su enseñanza y contribuir a perpetuar prácticas conservadoras en las escuelas" (Feiman-Nemser, 1983, p. 7).

El segundo componente del curriculum de la formación del profesorado que establece Feiman-Nemser coincide con el establecido por Gimeno y Fernández, y está compuesto por el conjunto de conocimientos formales que los alumnos adquieren durante su período formativo así como por las prácticas de enseñanza. El período de iniciación configura el tercer elemento de la formación del profesorado, y se refiere a las experiencias docentes de los profesores durante sus primeros años. Estas experiencias tienen una importancia tal que, como se establece en un informe del «National Institute of Education» (U.S.A.), "las condiciones bajo las cuales una persona lleva a cabo su primer año de enseñanza tiene una fuerte influencia en el nivel de eficacia del profesor durante años; en las actitudes que gobiernan la conducta docente incluso en una carrera de 40 años; y en la decisión de continuar o no en la profesión docente" (Borko, 1986, p. 46). El período de iniciación representa un componente del curriculum formativo poco estudiado y desarrollado, tal como podrá comprobarse en la revisión de investigaciones que realizamos en otro epígrafe de este libro.

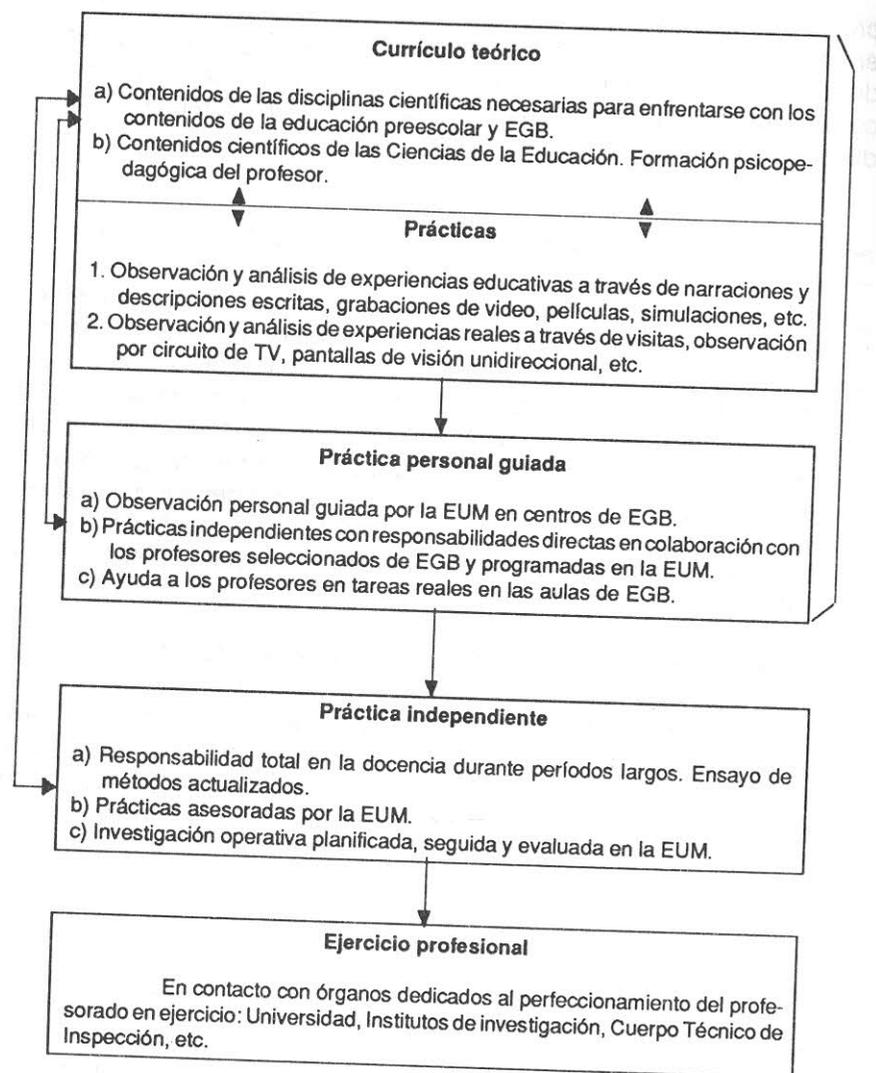


Figura nº 8. Modelo de Prácticas de Enseñanza en el Currículo de la Formación del Profesorado (Gimeno y Fernández, 1980).

Todos los autores a los que anteriormente nos hemos referido, que han desarrollado estudios acerca del currículum de formación del profesorado han coincidido, como es normal, en que la preparación de los profesores debe incluir como objetivos la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones hacia la enseñanza. El contenido de la formación del profesorado, tal como se ha ido presentado puede adquirir matices de neutralidad, objetividad, científicidad y estabilidad que es preciso analizar desde una perspectiva crítica.

Las aportaciones de los autores que adoptan una concepción crítica con respecto al currículum han contribuido a que el currículum de la formación de profesores se analice también desde un punto de vista socio-crítico. Desde esa perspectiva se asume que el conocimiento no es un factor estático y verdadero en sí mismo, sino que está influido por cuestiones sociales, políticas o filosóficas (Popkewitz, 1985). Este autor recurre al concepto de "códigos de cultura" de Foucault para explicar los procesos de socialización de los profesores durante su período formativo, de forma que: "estos códigos gobiernan el discurso de la sociedad, sus intercambios, sus técnicas, sus valores, y la jerarquía de sus prácticas. El código se convierte en un "régimen de verdad". Configuran lo que se puede decir y lo que no se debe decir, los tipos de discursos aceptados como verdad, y los mecanismos que hacen posible distinguir entre verdad y error" (Popkewitz, 1985, p. 93).

Según este razonamiento, se hace necesario analizar el currículum de la formación de profesorado no sólo desde el punto de vista de los conocimientos que se transmiten, sino teniendo en cuenta la forma como se presentan estos conocimientos, y reconociendo que dichos conocimientos se desarrollan y adquieren en un contexto social dinámico, en el que influyen tanto las preconcepciones e intenciones de los participantes (profesores y alumnos), el ambiente físico en que se desenvuelve, como el ambiente social que crean las interacciones entre profesores y estudiantes (Tabachnick, 1981). Así, la formación del profesorado, tanto en su forma como en su contenido tiene que ver con cuestiones de poder, cultura, ideología o hegemonía (Giroux, 1987).

La formación del profesorado, desde esta perspectiva, "debe considerarse como algo más que el aprendizaje de un contenido y unos

procedimientos de enseñanza. Los rituales, ceremonias, y lenguajes de la formación del profesorado permiten a los profesores en formación llegar a creer que su conocimiento no es de sentido común, sino esotérico y especializado (Popkewitz, 1979, p. 11). Los conocimientos que se presentan en el curriculum de formación del profesorado, como señalamos anteriormente, no son neutrales y estáticos; sino que responden a concepciones ideológicas. Esta afirmación está fundamentada en los trabajos de Berlak y Berlak (1981) quienes encuentran dieciseis dilemas conceptuales en profesores en ejercicio referidos al curriculum, el control y la sociedad. Algunos de estos dilemas fueron estudiados por Ginsburg en un estudio etnográfico cuyo objetivo consistió en detectar las contradicciones existentes en un programa de formación inicial del profesorado.

Ginsburg seleccionó tres dilemas: el conocimiento como problemático versus cierto; el conocimiento como público versus personal, y el conocimiento como molecular versus holístico (Ginsburg, 1986). Estos dilemas sirvieron para analizar las contradicciones existentes en un programa de formación del profesorado. Respecto al dilema *conocimiento como problemático vs. cierto*, encontró que los profesores proponían a los estudiantes de profesorado análisis del curriculum como problemático, pero su conducta correspondía a una concepción del curriculum como dado. De otra, Ginsburg encontró contradicciones entre concepciones personales del conocimiento declaradas por los profesores, y conductas de valoración del conocimiento científico como norma. Por último, el conocimiento transmitido en la institución de formación de profesorado investigada por Ginsburg fue fundamentalmente de tipo molecular (Ginsburg, 1986).

5. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

5.1. INTRODUCCIÓN

Vamos a centrarnos ahora en analizar algunos aspectos referidos a los principios y estrategias que orientan las actividades de aprendizaje que los profesores realizan con posterioridad a su diplomatura y durante su período activo de enseñanza. Los términos de perfeccionamiento, formación en-servicio, formación continua, reciclaje, desarrollo profesional o desarrollo del profesorado se han venido utilizando como conceptos intercambiables y, desde nuestro punto de vista, responden a enfoques y concepciones diferenciadas que es necesario precisar.

Algunos autores se refieren a la *formación continua* del profesorado como a toda "actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa -tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo- que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas" (García Alvarez, 1987, p. 23). Esta definición es lo suficientemente amplia como para incluir en ella cualquier tipo de actividad que conduzca a una mejora personal o profesional.

De una forma más genérica, Edelfelt y Johnson entienden que "la *educación en-servicio* de los profesores (o desarrollo del profesorado, educación continua, desarrollo profesional) se define como cualquier actividad de desarrollo profesional que un profesor lleva a cabo aisladamente o con otros profesores después de haber recibido su certificado inicial de profesor, y después de comenzar su práctica profesional" (1975, p. 5).

La formación continua o en-servicio del profesorado se diferencia del concepto de *reciclaje* en el carácter puntual y de puesta al día que este último término connota. Así, para Landsheere, el reciclaje "es un aspecto específico del perfeccionamiento del profesorado. Se define como una acción de entrenamiento intensiva, necesaria en el caso de crisis de cualificación, que sucede cuando el conocimiento que el profesor tiene de una materia de repente se convierte en obsoleto... o cuando se reconoce que existe una laguna crítica en la formación del profesorado" (Landsheere, 1987, p. 744).

5.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

En este trabajo hemos adoptado el concepto de «*desarrollo profesional de los profesores*» porque entendemos que se adapta a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza que hemos venido adoptando. Asimismo, el concepto «desarrollo» tiene una connotación de evolución y continuidad que nos parece que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. De otra parte, el concepto '*desarrollo profesional de los profesores*' presupone, tal como más adelante justificaremos, un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado.

Rudduck se refiere al desarrollo profesional del profesor como "la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase;

identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos" (Rudduck, 1987, p. 129). Desde este punto de vista, el desarrollo profesional se especifica como una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y la búsqueda de sus soluciones. Sin embargo, nos parece que la definición que aporta Griffin se acerca más al concepto que anteriormente hemos apuntado sobre el desarrollo profesional de los profesores. Este autor entiende que el desarrollo del personal docente (staff development) significa "cualquier intento sistemático de alterar la práctica, creencias o conocimientos profesionales del personal de la escuela hacia un propósito articulado" (1983, p. 2).

Desde esta perspectiva, se entendería que la actividad de desarrollo profesional no afecta sólo al profesor, sino a toda persona con responsabilidad o implicación en la mejora de la escuela, sean administradores, supervisores, inspectores, personal de apoyo, etc. De esta forma, el desarrollo personal y profesional de los profesores se realiza dentro del contexto del desarrollo de la organización en la que trabajan (Dillon-Peterson, 1981). Más adelante nos referiremos a una orientación del desarrollo profesional de los profesores que hace hincapié en el valor de la escuela como unidad de cambio y de mejora de la enseñanza.

El concepto de desarrollo profesional de los profesores abarca diferentes dimensiones que recientemente han sido destacadas por Howey (1985). Estas dimensiones incluyen: en primer lugar, *desarrollo pedagógico* (mejora de la enseñanza del profesor mediante actividades centradas en determinadas áreas del currículum, o bien en destrezas instruccionales, o de gestión de clase). En segundo lugar, *conocimiento y comprensión de sí mismo*, dirigido a conseguir del profesor una imagen de sí mismo equilibrada y auto-actualizada. La tercera dimensión del desarrollo profesional de los profesores es *desarrollo cognitivo*, y se refiere a la adquisición de conocimientos y mejora de las estrategias de procesamiento de información por parte de los profesores. La cuarta dimensión es *desarrollo teórico*, basada en la reflexión del profesor sobre su práctica docente. Las últimas dimensiones identificadas por Howey son las de *desarrollo profesional a través de la investigación* y el *desarrollo de la carrera* mediante la adopción de nuevos roles docentes.

Las actividades de desarrollo profesional de los profesores han sido criticadas por algunos debido, entre otros aspectos, a la irrelevancia del contenido de las mismas para la práctica de la clase (Howey y Vaughan, 1983). Los sujetos de las actividades de desarrollo profesional son necesariamente adultos, y por ello será necesario aplicar los principios del aprendizaje adulto a estas actividades. Aunque existen pocas teorías del aprendizaje adulto (Sprinthall y Sprinthall, 1983), podemos destacar algunos principios a los que Knowles se refiere en su obra *El aprendiz adulto*. Estos principios son:

1. Los adultos se motivan para aprender en la medida en que experimentan necesidades e intereses que ese aprendizaje satisfará.
2. El aprendizaje de los adultos está orientado a la vida; por tanto, las unidades apropiadas para organizar el aprendizaje adulto son situaciones de la vida.
3. La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje adulto; por tanto, el cuerpo metodológico de la educación del adulto es el análisis de la experiencia.
4. Los adultos tienen una profunda necesidad de ser auto-dirigidos; por tanto, el rol del profesor consiste en implicarse en un proceso de indagación mutua.
5. Las diferencias individuales entre las personas crecen con la edad; por tanto, la educación de adultos debe tener en cuenta las diferencias en estilo, tiempo, lugar y ritmo de aprendizaje (Knowles, 1978, p. 31).

Estos principios generales sobre el aprendizaje adulto, nos abren una perspectiva de análisis del desarrollo profesional de los profesores. Nos referimos a la declaración de los *elementos básicos* que lo guían y orientan, o deben orientar su práctica.

5.3. ELEMENTOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Un primer elemento al que nos vamos a referir es el de *Interactividad*. Este elemento hace hincapié en que el desarrollo profesional de los profesores se debe realizar buscando la interacción de perspectivas que influyen en él. De esta forma, los factores sociales, organizativos, culturales han de analizarse en interacción con los factores personales, y psicopedagógicos (Griffin, 1983).

Un segundo elemento del desarrollo profesional de los profesores identificado por Howey y Vaughan (1983) es el de *Comprehensividad*, y hace referencia a la necesidad de integración de cada actividad en el plan global, de forma que exista una clara conceptualización de por qué, dónde, cuándo y cómo una determinada actividad cumple algún objetivo del programa general.

El tercer aspecto al que nos vamos a referir es el de *Continuidad*. El desarrollo profesional de los profesores, ya lo hemos señalado, no debe entenderse como actividades puntuales y asistemáticas, sino que debe concebirse como un proceso en desarrollo que requiere del reforzamiento continuo (Ward, 1985). El seguimiento en este tipo de actividades juega un papel fundamental puesto que permite aplicar el principio de relación teoría-práctica al que ya nos hemos referido en epígrafes anteriores.

Un cuarto elemento es el de *Potencia*. Este elemento hace referencia a la necesidad tanto de relevancia como de practicalidad del contenido del programa de desarrollo profesional de los profesores. Los profesores han de percibir que el contenido al que nos referimos es relevante y puede ser aplicado a su situación práctica, y por tanto contribuye a la mejora de su enseñanza (Wood, 1981). Este elemento de realismo no significa que el contenido del desarrollo profesional de los profesores deba huir de consideraciones teóricas y centrarse exclusivamente en aspectos prácticos. Supone, por el contrario, la necesaria contextualización de dicho contenido en función de la realidad personal y profesional vivida por cada profesor.

Un quinto aspecto del desarrollo profesional de los profesores al que hacemos referencia es el de *Participación*. La participación de los profesores en las fases de planificación de la actividad de desarrollo profesional repercute en una mayor implicación de éstos en su desarrollo e implementación. Este es un hallazgo de investigación aportado por Stevenson (1987) quien afirma que "las actividades de desarrollo del profesorado deberían planificarse y organizarse en colaboración por un conjunto representativo del profesorado de la escuela" (p. 246). De esta forma, la participación de los profesores en las fases de diseño de la actividad de perfeccionamiento garantiza no sólo su participación posterior, sino que los problemas abordados sean representativos y percibidos como tales por los profesores.

Otros principios de formación continua del profesorado a los que se han referido Saras y Contreras (1980) son, entre otros, los de *Coherencia*, *Actividad* y *Flexibilidad*. Por *coherencia* entienden la necesaria correspondencia que debe existir entre el contenido y propuestas metodológicas de toda actividad de desarrollo profesional y las metodologías empleadas en su desarrollo. El principio pedagógico de la *actividad* hace hincapié en la necesidad de incluir elementos de práctica en todo programa de perfeccionamiento del profesorado. Por último, el principio de *flexibilidad* se refiere no sólo a la estructura de dicho programa, sino a su contenido, en el sentido de incluir distintas alternativas y cursos de acción en función de los intereses o necesidades de las personas.

Además de los principios a los que nos hemos referido, nos parece de interés la aportación de Bennett, quien después de realizar un metaanálisis de las investigaciones y estudios realizados sobre desarrollo profesional de los profesores, ofrece un mapa de las variables que influyen en el desarrollo profesional. Estas variables son:(ver página siguiente).

Variables de profesor	Variables contextuales	Componentes del entrenamiento	Resultados	
			Profesor	Alumno
Nivel habilidad conceptual	Voluntariedad	Teoría	Actitud	Rendimiento
Conducta	Distribución o práctica	Demostración	Conocimientos	Autoconcepto
Estilo enseñanza	Clima de la escuela	Práctica		
Estilo aprendizaje	Complejidad componentes entrenamiento	Retroacción	Destreza	
Antecedentes	Contenido entrenamiento	"Coaching"	Transfer	
	Secuencia de entrenamiento			
	Duración del entrenamiento			
	Implicación Administración			

Figura nº 9. Variables del desarrollo profesional de los profesores (Bennett, 1987).

5.4. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES CENTRADO EN LA ESCUELA

Los elementos del desarrollo profesional de los profesores que hemos ido describiendo apuntan la necesidad de conectar el desarrollo profesional de los profesores con la idea del cambio e innovación, tal como plantea Fullam (1987). Como ya hemos señalado en otra parte de este libro, al igual que como recientemente han presentado González y Escudero (1987), existen múltiples y diferenciadas concepciones del cambio y la innovación educativa. Desde nuestra perspectiva, asumimos nuevamente las palabras de Kemmis al establecer que un enfoque válido para el desarrollo profesional de los profesores "consiste en adoptar una perspec-

tiva dialéctica que reconozca que las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, que los profesores no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan; que las escuelas y los sistemas son, de igual forma, interdependientes e interactivos en el proceso de reforma; y que la educación sólo puede reformarse reformando las prácticas que la constituyen" (Kemmis, 1987, p. 74).

El énfasis que se viene haciendo en los aspectos contextuales de la enseñanza, así como el reconocimiento de los factores mediacionales que representan tanto los profesores (sus creencias, pensamientos y conductas), como las escuelas en tanto que instituciones, ha decantado hacia un movimiento que pone énfasis en el *desarrollo profesional de los profesores centrado en la escuela* (Goodlad 1983). Los principios de la ecología del desarrollo humano, desde el punto de vista de Bronfenbrenner, asumen que el desarrollo de las personas se produce cuando éstas adquieren "una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren" (Bronfenbrenner, 1987, p. 47). Desde esta perspectiva, se ha de entender el desarrollo profesional de los docentes en íntima relación con el ambiente en el cual desarrollan su actividad profesional, es decir, la escuela.

En países como Inglaterra, Suecia, Australia, Canadá, Estados Unidos o Dinamarca se ha venido planteando la necesidad de concebir la escuela como unidad de cambio y de desarrollo profesional de los profesores (García Álvarez, 1987). Según Perry, "la formación centrada en la escuela comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar las normas de enseñanza y de aprendizaje en la clase" (en OCDE/CERI, 1985).

El principio en el que se fundamenta esta concepción del desarrollo profesional del profesorado consiste, como vemos, en entender la escuela como lugar donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza. El hecho de que este tipo de formación se lleve a cabo prioritariamente en el lugar de trabajo (la escuela) y durante el tiempo escolar, hace que exista inicialmente una mayor implicación del profesorado.

La formación basada en la escuela surge como consecuencia del diagnóstico de un problema significativo para la escuela como institución y para los profesores que en ella trabajan. Este proceso ha sido analizado por Hopkins, bajo la denominación de *Revisión Basada en la Escuela*, quien identifica varias fases para su desarrollo: 1) *Preparación*, que incluye la iniciación de la experiencia, así como la negociación sobre la participación y el control; 2) *Revisión*, que incluye una planificación, instrumentación, movilización de recursos, obtención de información, conclusiones, etc.; 3) *Desarrollo*, durante la cual se planifica e implementa la innovación; y 4) *Institucionalización* o mantenimiento de la innovación (Hopkins, 1987).

El desarrollo profesional de los profesores centrado en la escuela presenta algunas condiciones que han de tenerse en cuenta para asegurar su éxito. En primer lugar nos referimos a la necesidad de *liderazgo* por parte de personas (director, profesores) como elementos motores del sistema escuela. El liderazgo en la escuela puede verse influido por el *ethos organizativo*, es decir, por las relaciones que se establecen por los miembros de la escuela, por su cultura grupal, así como por las relaciones existentes con el entorno. En tercer lugar, Griffin destaca la importancia de los propios *profesores* como elementos determinantes del éxito de la formación orientada a la escuela. Por último, la *naturaleza del desarrollo profesional*, es decir su carácter sensible al contexto, evolutivo, reflexivo, con continuidad, participación, hace más viable el éxito de la formación orientada a la escuela (Griffin, 1987).

La estrategia de desarrollo profesional centrada en la escuela ofrece las ventajas que anteriormente hemos destacado, pero aun cuando está actualmente en desarrollo y no son numerosos los proyectos en curso, el informe de la OCDE respecto de la formación de profesores en ejercicio encuentra que puede surgir en su aplicación problemas de tipo organizativo y económico (OCDE/CERI, 1985). García Álvarez apunta también al respecto que problemas como la escasez de personas preparadas para llevar a cabo la formación de los profesores, así como la posibilidad de orientarse a lo concreto, a los problemas cotidianos, olvidándose de aspectos reflexivos y más teóricos, pueden ser algunos de los problemas que se le planteen a dicho enfoque (García Álvarez, 1987).

Los principios de formación centrada en la escuela han sido aplicados en parte en los programas de Formación Permanente Institucional (FOPI) desarrollados en Cataluña. Desde 1982 se viene llevando a cabo en esa Comunidad Autónoma un plan de perfeccionamiento del profesorado cuyas características distintivas son, según Darder Vidal (1987) tres. En primer lugar, el establecimiento de relaciones personales constructivas y de comunicación personal e institucional como premisas para la renovación pedagógica. En segundo lugar la preocupación por partir de la realidad de la escuela, de los problemas prácticos de los profesores para configurar el programa de formación permanente. Por último, destaca la implicación y participación de las instituciones afectadas en la formación en-servicio: escuelas de EGB, Escuelas Universitarias de Magisterio, Administración educativa, Institutos de Ciencias de la Educación, etc.

A través de los programas FOPI, se comarcaliza la formación permanente del profesorado, de forma que el diagnóstico de necesidades (Montero (1987a) se realiza sobre la propia situación. El programa FOPI tiene, además el apoyo de las instituciones de formación inicial del profesorado, puesto que alumnos de tercer curso de EUM realizan prácticas de enseñanza durante un mes al principio de curso, y posteriormente media jornada semanalmente. En esa media jornada escolar, el alumno en prácticas sustituye al profesor titular, quien puede asistir a cursos de perfeccionamiento (Izquierdo i Aymerich, 1985).

Puesto que la aplicación de los FOPI es recientemente, no conocemos ningún tipo de evaluación sobre la eficacia de los mismos. Sin embargo, no cabe duda que representa una innovación de interés fundamentalmente por la capacidad que ha mostrado de interesar a las distintas agencias implicadas en la formación permanente del profesorado.

5.5. LOS CENTROS DE PROFESORES COMO INSTITUCIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Aun cuando la estrategia de desarrollo profesional de los profesores descrita anteriormente nos parezca la más adecuada, hay que señalar

que no es ni debe ser la única oferta de formación del profesorado en-servicio. Los Centros de Profesores, que han surgido recientemente en nuestro país, llevan una larga historia en otros países europeos o americanos. Sin embargo, en cada uno de estos países el desarrollo y funcionamiento es diferente. Como se informa en el informe de la OCDE/CERI "en Italia acaban de ser creados; en el Reino Unido han sido cerrados muchos; en los Estados Unidos se incrementa su número y en Australia tienden más bien a mostrarse abiertos respecto de la colectividad local" (1985, p. 87).

Un Centro de Profesores, según Schmieder y Yarger es "un lugar in situ o en cambiante localización que desarrolla programas para el entrenamiento y mejora del personal educativo (profesores en ejercicio, profesores en formación, administradores, otros profesionales, profesores de universidad, etc.) en el cual el personal que participa tiene la oportunidad de compartir aspectos, utilizar un amplio repertorio de recursos educativos y recibir entrenamiento directamente referido a los problemas docentes que más le afectan" (en Feiman, 1978, p. 5).

Los Centros de Profesores se caracterizan por su descentralización y localidad, así como por el importante papel desempeñado por los propios profesores en la gestión administrativa y pedagógica del mismo.

En nuestro país los Centros de Profesores fueron creados por Real Decreto 2112/84 de 14 de noviembre (B.O.E. 24-XI-84), planteados como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza" (Artículo 1).

En un reciente informe publicado por el M.E.C acerca de los Centros de Profesores, se caracteriza a estos como centros de actualización y formación permanente, de desarrollo curricular y de investigación aplicada al aula, centros de información, de recursos, orientación, centro social y museo pedagógico (M.E.C., 1986).

No podemos valorar aun la eficacia de la vía institucional adoptada en España para el desarrollo profesional de los profesores, sobre todo porque no todas las comunidades autónomas llevan el mismo ritmo de

desarrollo e implantación de los C.E.P.s. Sin embargo, cabe recoger la opinión al respecto de García Álvarez (1987), para quien la excesiva intervención de la Administración educativa o la desvinculación de la universidad son las principales deficiencias del modelo de Centro de Profesores adoptado en nuestro país.

5.6. OTRAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

El desarrollo profesional de los profesores se ha venido realizando además mediante otras estrategias convencionales que conviene al menos identificar. Así, podemos destacar los *cursos de perfeccionamiento* como la actividad más común, caracterizados por centrarse en un tema monográfico, y con una duración limitada (30 ó 40 horas), e impartidos en general por un profesor. De otra parte, los *Seminarios* presenta una estructura más flexible, en la que la participación de los profesores es más activa. En general se organizan mediante actividades de grupos reducidos que estudian o profundizan durante un periodo de tiempo sobre un determinado tema (González y otros, 1984).

En tercer lugar podemos situar las *Reuniones y Jornadas de trabajo*, incluyendo también las *Escuelas de verano*, que representan situaciones generalmente numerosas en las que los profesores se reúnen y participan en diferentes actividades de debate, discusión, etc. (Martínez Mut, 1983).

Por último hacemos referencia a las estrategias no presenciales o de *perfeccionamiento del profesorado a distancia*. Estas son "aquellas no basadas exclusivamente en la comunicación presencial acontecida en un centro concreto y bajo la disciplina de horario y lugar de reunión determinados" (Sarramona, 1980, p. 439). En nuestro país, esta estrategia se canaliza a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Oliveros, 1975). Este programa ha formado en los diez últimos años a más de 100.000 profesores. En la actualidad se concibe la Educación a Distancia como un "proceso de autoelaboración del aprendizaje de forma autónoma e independiente, adaptado a las características específicas de

cada alumno, y a su tiempo, espacio y ritmo..." (Pernil y Dominguez, 1987, p. 4). Este proceso viene apoyado por la elaboración de materiales escritos y audio/visuales para los profesores.

5.7. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE FORMADORES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

La Subdirección General de Formación del Profesorado del M.E.C., en su *Plan de Formación del Profesorado para el curso 87-88* (M.E.C., 1987b) ha introducido una novedad respecto de los programas de perfeccionamiento del profesorado que se han venido desarrollando anteriormente. Nos referimos al "Programa de actuación conjunta M.E.C. Comunidades Autónomas para la Formación de Formadores en Didácticas Específicas".

Este programa, cuya convocatoria pública aparece mediante Orden de 23 de noviembre de 1987 (B.O.E. de 26-XI-87), se plantea la necesidad de formar a profesores que posteriormente cumplan las funciones de formadores de profesores. La figura del formador de formadores, viene caracterizada como "profesionales con amplia experiencia docente, con una rigurosa formación científica y didáctica, conocedores de las principales líneas de investigación educativa y de las bases psicológicas del aprendizaje que la sustentan, aptos para trabajar con adultos y, en definitiva, preparados para ayudar al profesorado a realizar el cambio conceptual y metodológico que está demandando nuestro sistema educativo" (M.E.C., 1987b, p.8).

El programa de formación de formadores se estructura en función de áreas curriculares, como son: Matemáticas, Lengua y Literatura, Expresión Artística, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Francés e Inglés. Una característica a destacar de este programa es que son centralizados, de forma que los profesores asistentes han de desplazarse a la Comunidad Autónoma en la que se organice el curso específico, y permanecer en ella un mínimo de dos meses.

Los profesores que realicen dichos cursos tendrán como tarea, durante un mínimo de tres años, la formación de responsables de áreas en los CEPs, la formación de profesores en didácticas específicas y en ciclos, la dinamización en centros docentes, la participación en las actividades de formación e investigación. Hay que decir por último que el número de asistentes a cada curso será de 35 para todo el territorio nacional.

El programa de formación de formadores, al que nos hemos referido de forma especial porque introduce novedades respecto a actuaciones anteriores del M.E.C. y algunas Comunidades Autónomas presenta ciertas limitaciones que nos parece de interés resaltar. Independientemente de que es una primera experiencia y como tal aun no se pueden ofrecer resultados al respecto, nos parece que una seria limitación es la descontextualización y centralismo que orienta dicho programa. El hecho que profesores de gran parte de España hayan de desplazarse para recibir formación en la didáctica de su disciplina específica a otra comunidad autónoma puede representar una situación en la que la problemática de cada realidad concretas se eluda o desconsidere.

6. LINEAS DE INVESTIGACION EN FORMACION DEL PROFESORADO

6.1. INTRODUCCIÓN

Si tomamos los *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963; Travers, 1973; Wittrock, 1986) como indicadores relevantes de la importancia dada por la comunidad de investigadores educativos a los distintos tópicos investigados, encontramos que la formación del profesorado aparece como campo de investigación con entidad suficiente en la edición de 1973, con una revisión realizada por Peck y Tucker (1973). No quiere decirse que hasta entonces no se hubieran llevado a cabo investigaciones sobre este tema; lo que significa es que hasta tal fecha no se admite por la comunidad de investigadores sobre la enseñanza -con marcado liderazgo anglosajón- su estatus como línea de investigación. Ya en la edición de 1986 aparece nuevamente otra revisión, en este caso realizada por Lanier y Little (1986), lo que significa su consolidación como línea de investigación.

Peck y Tucker definieron la formación del profesorado como "un amplio y complicado conjunto de operaciones. Cada operación es por sí misma un conjunto de pasos extremadamente complejo, la mayoría de los cuales nunca ha sido cuidadosamente identificadas, ni mucho menos medidas" (Peck y Tucker, 1973, p. 942). En su revisión, que sólomente incluyó investigaciones experimentales, elaboraron algunas conclusiones

respecto a las contribuciones de las investigaciones analizadas. Estas conclusiones se centran en siete puntos:

1. La aplicación del enfoque de sistemas, también denominado "diseño instruccional" mejora la eficacia de la formación del profesorado.
2. Los formadores de profesores deberían practicar lo que pregonan que se ha de hacer.
3. La implicación de los profesores en formación en actividades de enseñanza real, o bien a través de situaciones de laboratorio o simulación produce una conducta docente más eficaz.
4. La utilización de estas técnicas induce a los profesores en formación a desarrollar patrones de aprendizaje caracterizados por la auto-iniciación y auto-dirección.
5. Los métodos tradicionales de formar a los profesores consiguen algunos resultados pero tienen efectos no deseables.
6. Existe un vacío de investigación sobre la formación de los formadores de profesores.
7. Está comenzando a aparecer en la investigación didáctica la utilización del rendimiento de los alumnos como último criterio de eficacia (Peck y Tucker, 1973).

Esta revisión muestra la dispersión en el contenido de la investigación sobre formación del profesorado hasta entonces. Dos años más tarde, Turner (1975) realiza un trabajo en el que analiza algunos trabajos de investigación sobre la formación del profesorado, utilizando un enfoque secuencial para estructurar esta revisión. Las categorías que utiliza Turner son: Selección, Entrenamiento, Contexto de trabajo, y Éxito en la enseñanza. Los resultados más claros aparecen respecto a la Selección y a la elección vocacional, Turner encuentra que: 1) Los adultos animan a las chicas a que escojan la enseñanza como carrera, mientras lo desaconsejan a los chicos. Ello depende del origen socioeconómico de los sujetos. 2) Las chicas escogen la enseñanza como profesión antes que los chicos. 3) Los chicos demoran su decisión de entrar en la carrera docente, incluso después de haber concluido su formación. 4) Las chicas que se decantan pronto hacia la carrera docente y persisten en su elección presentan un mayor talento intelectual (Turner, 1975, p. 95).

En nuestro país, Villar Angulo revisó las investigaciones llevadas a cabo sobre formación y perfeccionamiento del profesorado hasta 1982. Revisa entre otros aspectos un total de 22 investigaciones pertenecientes a los Planes Nacionales de Investigación educativa entre los años 1979-1982. Villar Angulo (1983) agrupa los temas de investigación sobre formación de profesorado en: a) investigaciones sobre el profesor, sus condicionamientos socio-emocionales y ansiedad; b) estudios sobre planes formativos de E.G.B. y B.U.P.; c) experimentos sobre objetivos de formación y prácticas de enseñanza; d) perfeccionamiento de funciones educativas y técnicas de enseñanza; e) experimentos sobre métodos de entrenamiento, f) evaluación del profesorado, y g) prospección de necesidades sobre el profesorado y su formación. Por otra parte, el volumen titulado *Investigaciones educativas C.I.D.E.-I.C.E.s 1982-1986* recopila las investigaciones subvencionadas por el M.E.C. durante el período que se cita, y en él se incluyen referencias a 24 investigaciones realizadas sobre el tema de "Formación de profesores. Profesión docente".

Los tópicos en los que se centran estas investigaciones son los siguientes:

TEMAS	AUTORES
Criterios de selección de alumnos de E.U.M.	- Noguera Arron - Anaya Santos
Análisis de la estructura curriculum de las E.U.M.	- Olalde Quintana - Varela y Ortega - Albuérne López - Sierra Vázquez
Estudios sociológicos sobre el profesor	- Sanchez y S. Horcajo
Condicionantes psicológicos de los profesores	- Elejabeitia Tavera - Escolano B. y otros - González y Cornejo
Supervisión instruccional	- Villar Angulo
Evaluación del profesorado	- Gómez Ocaña - Villa Sánchez
Perfeccionamiento del profesorado	- Martínez Calvo - Sobrado Fernández

La investigación sobre formación del profesorado ha sido calificada como "asistemática, ideográfica y trivial" (Zimpher y Ashburn, 1985, p. 18). Cruicksank intentando encontrar las causas por las cuales la investigación en formación de profesorado es hoy por hoy tan escasa señala los siguientes motivos: "la cultura de la formación del profesorado que, en gran medida, está basada en la sabiduría profesional, sentido común y compromiso; la falta de aptitud o entrenamiento en investigación de los formadores de profesores; la falta de tiempo, apoyo y recompensas por la investigación; la promoción de los investigadores en posiciones no relacionadas; la casi ausencia de vías que animen y transmitan el conocimiento; la creencia comúnmente mantenida de que la formación del profesorado es un fenómeno demasiado complejo como para ser estudiado con éxito; y quizás de forma más notable, la ausencia de una comunidad paradigmática de investigadores en formación del profesorado" (Cruicksank, 1984, p. 45).

Han sido considerables las contribuciones realizadas por investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas, pero los marcos conceptuales que encuadran y orientan dicha investigación siguen siendo, en la actualidad, dispersos. Las distintas revisiones de las investigaciones realizadas organizan y estructuran el contenido de los tópicos tratados de diferente forma. Vamos a continuación a referirnos a algunas de ellas.

Howey y Zimpher han realizado recientemente un trabajo de síntesis sobre los marcos teóricos y metodológicos de la investigación sobre formación de profesorado que nos parece esclarecedor y de gran valor para nuestro discurso actual (Howey y Zimpher, 1987). En las Figuras N^{os} 10 y 11 ofrecemos un esquema de los tópicos considerados en diferentes revisiones de investigaciones realizadas en el campo de la formación del profesorado, así como de los modelos y matrices de organización de los esquemas de investigación. Una de las revisiones a la que se refieren los autores es la realizada por Lanier y Little (1986) en su capítulo perteneciente al *Handbook of Research on Teaching*. Después de calificar a la investigación sobre formación del profesorado como amplia, diversa y multidisciplinaria, Lanier y Little recurren a los "lugares comunes" ("commonplaces") identificados por Schwab para estructurar dicha revisión: los formadores de profesores, los profesores en formación, el curriculum, y el contexto de la formación del profesorado (Lanier y Little, 1986). Estos han sido, entre otros, los tópicos que hemos utilizado para clasificar las investigaciones sobre formación del profesorado.

Author(s) and Year	Topic	Sub-topics
Howey, K Matthes, W. & Zimpher N. (1985)	Reclutamiento y Selección	Formación inicial profesor
Evertson, C. Hawley, W. & Zlotnik M. (1984)	Formación inicial profesor	Derivar contenido del programa a partir de investigación en la enseñanza
Howey, K Matthes, W. & Zimpher N. (1985)	Formación inicial profesor	Expertos en contenido
Howey, K Matthes, W. & Zimpher N. (1985)	Formación inicial profesor	Enseñar a profesores
Howey, K Matthes, W. & Zimpher N. (1985)	Formación inicial profesor	Fase de inducción del aprendizaje del profesor
Howey, K Matthes, W. & Zimpher N. (1985)	Formación inicial profesor	Inducción
Howey, K Matthes, W. & Zimpher N. (1985)	Formación inicial profesor	Desarrollo del profesor
Koehler, V. (1985)	Estudiantes	Estudiantes formación inicial (destrezas, actitudes, percepciones, creencias)
Lanier, J. (1986)	Profesores	Profesores
Lanier, J. (1986)	Estudiantes	Estudiantes
Lanier, J. (1986)	Formadores de profesores	Formadores de profesores
Lanier, J. (1986)	Curriculum	Curriculum
Lanier, J. (1986)	Medio	Medio
Lanier, J. (1986)	Criterios institucionales	Criterios institucionales
Lanier, J. (1986)	Conocimientos de los profesores practicantes que se refleja en los programas	Conocimientos de los profesores practicantes que se refleja en los programas
Lanier, J. (1986)	Estados de desarrollo	Estados de desarrollo
Lanier, J. (1986)	Desarrollo cognitivo	Desarrollo cognitivo
Lanier, J. (1986)	Socialización del profesor	Socialización del profesor
Lanier, J. (1986)	Contexto	Contexto
Lanier, J. (1986)	Fines y contenido	Fines y contenido
Lanier, J. (1986)	Contenido de Procesos Evaluación	Contenido de Procesos Evaluación
Lanier, J. (1986)	Objetivos	Objetivos
Lanier, J. (1986)	Procedimientos	Procedimientos
Lanier, J. (1986)	Propósitos	Propósitos
Lanier, J. (1986)	Participantes	Participantes
Lanier, J. (1986)	Costos y Beneficios	Costos y Beneficios

Figura nº 10. Tópicos utilizados en las revisiones más importantes sobre Formación del Profesorado (Howey y Zimpher, 1987).

Turner, R. (1975)	Yager, S. and Galuzzo, G. (1983)	Schalock, D. (1983)	Cruicksand, D. (1984)	Katz, L. & Raths, J. (1985)	Zimpher, N. & Ashburn, E. (1985)
Selección				Fines	Profesores candidatos
Formación	Tipos de investigación	Evaluación de dimensiones de eficacia docente	Formadores de profesores	Características de los alumnos	Centros, E.U.M. y Facultades de Educación
Ubicación	Descripciones de programas	Características de la situación	Contexto de formación del profesorado	Características del claustro	Programas de Formación del profesorado
Exito profesional	Estudios de casos	Características personales	Instrucción y organización de la formación del profesorado	Contenido	Resultados inmediatos del programa
	Sondeos			Métodos	
	Estudios correlaciones	Interacciones de los efectos de los antecedentes	Resultados de la formación del profesorado	Tiempo/calendario	Enseñanza
	Experimentos			Ethos	Alumnos
				Reglamentos	
				Evaluación	
				Impactos del programa	

6.2. LOS FORMADORES DE LOS PROFESORES

Respecto de los *formadores de profesores*, Lanier y Little recuerdan los hallazgos de Peck y Tucker (1973) en el sentido de destacar la escasez de estudios acerca de los sujetos encargados de la preparación de los profesores, y señalan que poco se ha avanzado en esta línea. Se quejan de que -en Estados Unidos- "para enseñar a profesores no se requiere ninguna forma de entrenamiento general o particular, ningún cuerpo de conocimientos, o comprensión de la profesión" (p. 529). Los formadores de profesores, según los resultados de las investigaciones proceden de un nivel socio-económico de clase media-baja. Este fue uno de los resultados de la investigación llevada a cabo en España por Albuérne y otros con una muestra de 396 profesores de Escuela Universitaria de Magisterio pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas. La procedencia de clase social media, sin predominio de un sexo sobre otro, y la satisfacción por su trabajo son algunas de las características que identifican a los profesores de Escuela Universitaria de Magisterio (Albuérne y otros, 1986).

En una reciente revisión de la literatura de investigación sobre los formadores de los profesores, Troyer (1986) encuentra, en primer lugar, que la procedencia socioeconómica de estos docentes es de clase media y media-baja. De otra parte, las investigaciones destacan la carga docente de estos profesores, superior a la de otros profesores universitarios. Asimismo, existe una clara ausencia de relaciones profesionales entre los formadores de profesores, de forma que se fomenta poco las discusiones e intercambios sobre su tarea docente. Cabe destacar también la percepción que tienen los formadores de profesores respecto a su rol en la institución formativa. Desde su perspectiva los formadores de profesores se sienten más profesores que investigadores, lo que puede justificar, en parte, la escasez de investigaciones en este campo.

Respecto a los aspectos metodológicos, las investigaciones apuntan a que los métodos instruccionales utilizados en general por los formadores de profesores no son innovadores, y se limitan a discusiones, observaciones, explicaciones y presentación de informes por los alumnos (Troyer, 1986). Este dato se corresponde con los hallazgos de la investigación desarrollada en España por Gimeno y Fernández en la que encontramos que la exposición del profesor y toma de apuntes por los alumnos era el

Figura nº 11. Modelos y matrices que organizan los esquemas de investigación sobre Formación del Profesorado (Howey y Zimpher, 1987)

recurso metodológico en el 40% de los casos (Gimeno y Fernández, 1980, p. 88).

Es éste un campo en el que se requiere mayor número de investigaciones. Tal como recomienda Hall y Hord, se hacen necesarias investigaciones sobre los formadores de profesores como prácticos, sus características, el tipo de entrenamiento recibido y necesitado, sus destrezas, roles y efectos en los profesores en formación (Hall y Hord, 1981).

6.3. LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

El segundo tópico revisado por Lanier y Little son los *profesores en formación*. Respecto a él afirman los autores: "la investigación sobre los profesores en formación en la última década tiende a ser irregular por naturaleza, pobremente sintetizada y débilmente criticada (p. 535). Las investigaciones se han centrado fundamentalmente en conocer las expectativas y motivaciones de los profesores en formación, así como datos demográficos y socioeconómicos. Respecto a las expectativas que los sujetos que deciden escoger la carrera docente tienen del curriculum formativo, se destaca la creencia de que en la formación del profesorado "es fácil entrar, intelectualmente pobre y posiblemente innecesaria" (p. 542). De otra parte, factores como el descenso en el disfrute del trabajo, el deterioro de la imagen pública del profesor, la reducción en las recompensas psíquicas, o escasa remuneración económica hacen que la motivación hacia la carrera docente haya descendido.

Otros aspectos investigados respecto a los profesores en formación han sido: sus antecedentes sociales, criterios de selección, actitudes, procesos de socialización durante la formación, su personalidad y autoconcepto, así como aspectos cognitivos, o los estilos de aprendizaje, creencias (Wragg, 1982; Koehler, 1985). Respecto a las creencias de los profesores en formación, Lasley desarrolló un estudio encontrando las siguientes creencias: a) la enseñanza es una carrera que da recompensas y permite realizarse; b) los cursos de formación del profesorado no preparan a los profesores para las situaciones reales de clase, y c) las personas a las que les gustan los niños son buenos profesores (Lasley, 1980). Estas creencias identificadas por Lasley se ha ido formando a lo largo del tiempo y la institu-

ción de formación del profesorado ha de conocerlas para, en su caso, neutralizarlas.

Las motivaciones de elección de la carrera docente por parte de los profesores en formación, tal como apuntaron Lanier y Little en su revisión de 1986, han sido otro de los problemas investigados. Recientemente, Joseph y Green (1986) han revisado la literatura al respecto, destacando algunos estudios como los de Lortie (1975), quien encuentra cinco motivos de atracción hacia la enseñanza: interpersonal, de servicio, de continuismo, de beneficio material y de compatibilidad de tiempo. De otra parte, Goodlad, en un estudio realizado con 1350 profesores concluye que "la mayoría de nuestra muestra, a todos los niveles, tiende a ser idealista y altruista en su visión de por qué escogieron la enseñanza" (Goodlad, 1984, p. 173).

Otro estudio que nos parece destacable por su carácter longitudinal es el que llevó a cabo Jantzen quien recopiló información en base a cuestionarios sobre 1476 profesores en formación durante los años 1946, 1949, 1951, 1956, 1979 (Jantzen, 1981). Durante los cinco períodos, los items más valorados respecto a los motivos para escoger la carrera docente fueron: el interés por tratar con niños y jóvenes y la seguridad e ingresos que ofrece la profesión.

Robertson, Keith y Page (1983) llevaron a cabo una investigación en la que analizaron la influencia de diversos factores en la elección de la docencia como profesión. Estos factores configuran un modelo causal formado por cinco categorías de variables: origen familiar, atributos individuales, rendimiento en bachillerato, motivaciones ocupacionales e influencia de padres y profesores. El modelo causal, que representamos en la Figura Nº 12, ofrece las interacciones entre las distintas variables estudiadas sobre la base de 11.099 estudiantes de último curso de bachillerato. Los resultados mostraron que la variable que más influyó en la elección profesional fue el sexo, seguida del salario y en tercer lugar por la influencia de otros profesores.

En nuestro país se han llevado a cabo algunas investigaciones para conocer los motivos de elección de carrera de los profesores en formación así como sus antecedentes socioeconómicos. Vicente Guillén dirigió una investigación con una muestra de 350 profesores de Escuela Universitaria

de Magisterio de seis provincias españolas, para conocer aspectos socio-económicos, culturales y vocacionales de dichos sujetos (Vicente Guillén, 1981). En primer lugar encontró que la procedencia socio-económica es de clase media-baja, dato que se corresponde con el hallazgo de Rosa Acosta (1981), Varela y Ortega (1984) y Albuerne y otros (1986). De otra parte, los motivos de elección de carrera que con mayor frecuencia dieron los profesores en formación fueron: "me gusta la enseñanza" o "me gusta tratar con los niños". En la investigación de Varela y Ortega (1984) los motivos que con mayor frecuencia aparecieron fueron: "porque me gusta tratar con niños" y "porque tengo vocación". Por último, en un reciente y amplio estudio llevado a cabo por Albuerne, García, Rodríguez, y Herrera (1986) en el que se analizan aspectos sociológicos, organizativos y curriculares referidos a las Escuelas Universitarias de Magisterio, encuentran que el 60,7% de los 1454 estudiantes encuestados eligieron la carrera docente "porque me gusta los niños" (Albuerne y otros, 1986, p. 34).

6.4. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La investigación sobre el *currículum de la formación del profesorado* es el tercer eje que estructura, según Lanier y Little, la investigación sobre formación del profesorado. Para Katz y Raths, el currículum de formación de profesores es "un conjunto de fenómenos deliberadamente propuestos para ayudar a los candidatos a adquirir el conocimiento, las destrezas, disposiciones y normas de la profesión docente" (Katz y Raths, 1985, p. 2). Lanier y Little, en su revisión concluyen que el currículum de formación de profesorado, en general presenta poca dificultad para el candidato a profesor, su acceso es fácil y la posibilidad de éxito es muy elevada. Además, se caracteriza por ser conservador, individualista y presentista (1986).

Es éste el elemento que ha recibido mayor atención por parte de los investigadores (Schalock, 1983; Cruicksanks, 1984; Zimpher y Ashburn, 1985). Así, se han investigado el contenido de los cursos, la estructura de las instituciones formativas, las prácticas de enseñanza, o los experimentos de entrenamiento en laboratorio: módulos, microenseñanza, etc. (Wragg, 1982).

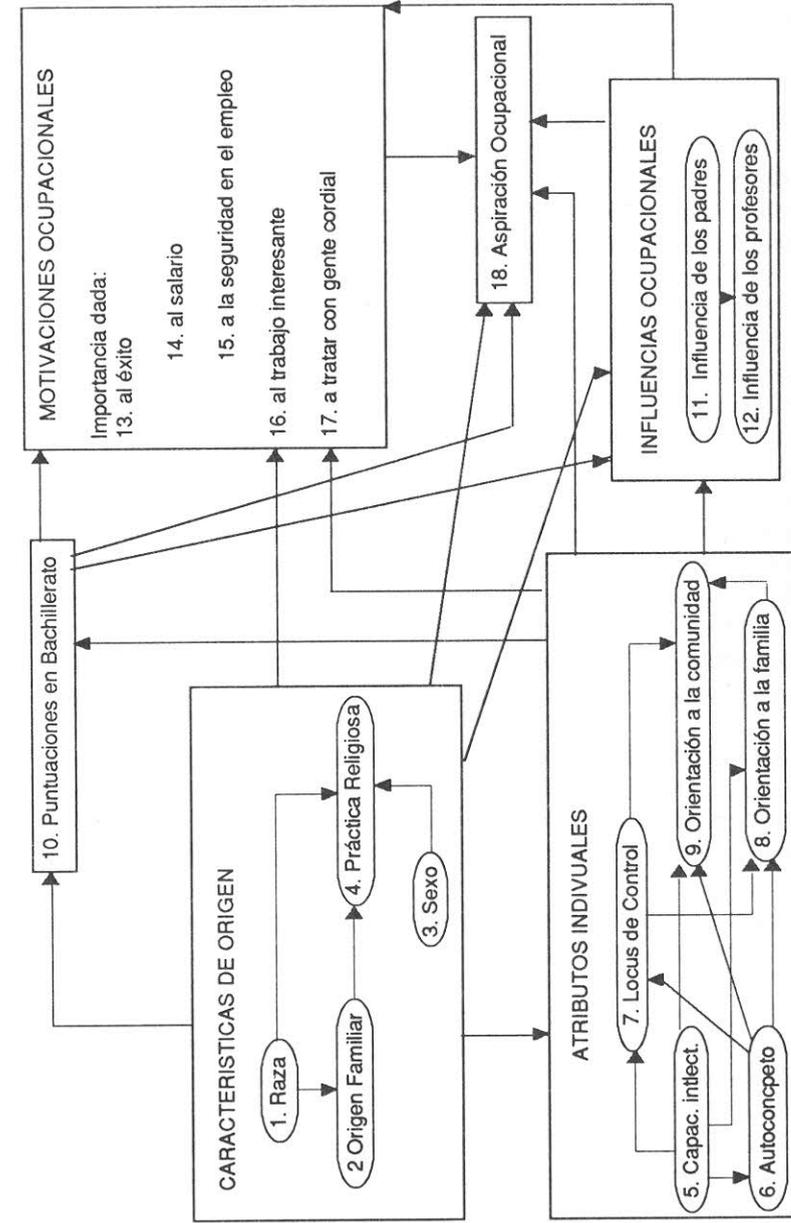


Figura nº 12. Modelo causal simplificado que explica la aspiración a la docencia de estudiantes en el último curso de Enseñanza Media (Tomado de Orden Hoz, 1987).

Feiman y Ball desarrollaron una investigación para conocer el efecto de dos programas diferentes de formación de profesorado, uno centrado en el conocimiento teórico, mientras que el otro estaba más orientado a los métodos de enseñanza y a la toma de decisiones de los profesores. A través de las observaciones y entrevistas a profesores en formación encontraron que cada uno de los programas transmitía una concepción distinta acerca del conocimiento. El programa basado en la toma de decisiones de los profesores desarrolló en los profesores en formación una visión del conocimiento como "algo creado por los investigadores y los académicos para que los profesores lo usen en sus clases" (Feiman y Ball, 1984, p. 4). Es ésta una visión "de aplicación", que responde al principio de racionalidad técnica, de forma que aprender a enseñar consiste primero en adquirir el conocimiento formal para posteriormente poder aplicarlo en las situaciones de clase.

La otra concepción que desarrolló el segundo programa formativo se denomina "idiosincrática", porque supone que cada profesor desarrolla sus propias estrategias "que funcionan", de forma que en cada situación se puede utilizar diferentes métodos en función de las características del profesor. Como se puede comprobar, este trabajo pone de manifiesto la necesidad de investigar el proceso de transmisión de conocimientos y destrezas que se lleva a cabo en las instituciones de formación del profesorado.

En esta línea, Katz y Raths (1985) han propuesto un marco para el desarrollo de la investigación sobre el currículum de la formación del profesorado, compuesto por once elementos, los cuales pueden ser combinados para formar una matriz. Estos elementos o parámetros son:

I. *Fines*: claridad, realismo, coherencia, com-patibilidad, explicitación de los fines del programa de formación del profesorado.

II. *Característica de los candidatos*: Variables tales como el sexo, edad, estatus socioeconómico, aptitudes, habilidades intelectuales, creatividad, motivación, etc.

III. *Características del profesorado*: Sexo, experiencia docente, conocimientos, destrezas, disposiciones, ideología, ética, moral, reputación, etc.

IV. *Contenido*: Información, hechos, conocimientos, destrezas técnicas, competencias, ideas, textos, materiales curriculares, tópicos del programa.

V. *Métodos*: Tipos de actividades mediante las cuales se presenta y exponen los contenidos del programa (por ejemplo, observación en las escuelas, trabajo de campo, prácticas de enseñanza, microenseñanza, modelamiento, simulación, instrucción directa, discusión en grupos, etc.).

VI. *Tiempo/Temporalización*: Duración del programa, temporalización y secuenciación, orden temporal de actividades en el programa.

VII. *Ethos*: Características de la calidad afectiva o tono de las relaciones entre los participantes, así como el contenido de estas relaciones, el ambiente del programa.

VIII. *Regulaciones*: Requisitos para la graduación, certificación y diploma, leyes, regulaciones, restricciones.

IX. *Recursos*: Disponibilidad de laboratorio o demostración en escuelas, laboratorio de microenseñanza, centro de profesores, biblioteca, financiación.

X. *Evaluación*: Frecuencia, objetividad y grado de formalidad. Evaluación del progreso académico de cada alumno.

XI. *Impactos del programa*: Efectos del programa, inmediatos, y largo plazo.

Si estos once parámetros se representan como matriz, permiten analizar la investigación que se ha desarrollado sobre los programas de formación de profesorado. Esta matriz tiene la virtualidad de ofrecer un marco para el análisis de las investigaciones desarrolladas en torno a los programas de formación del profesorado así como sugerir propuestas de investigaciones mediante la combinación de casillas dentro de dicha matriz, como aparece en la Figura N° 13.

PARAMETROS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
I. FINES												
II. CANDIDATOS												
III. PROFESORADO												
IV. CONTENIDO												
V. METODOS												
VI. TIEMPO												
VII. ETHOS												
VIII. REGULACIONES												
IX. RECURSOS												

Figura nº 13. Matriz de once parámetros de programas de Formación del Profesorado (Katz y Raths, 1985, p.6).

6.5. EL AMBIENTE EN LAS AULAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La investigación sobre el ambiente, clima, o entorno de la clase es una de las vías que paulativamente va consolidándose con entidad suficiente dentro del amplio espectro de la investigación en la enseñanza. Los trabajos de Walberg, y fundamentalmente de Fraser han promovido el desarrollo de instrumentos para el análisis de las percepciones de profesores y alumnos respecto del ambiente en el que se desarrolla su actividad diaria (Fraser, 1986).

La mayor parte de las investigaciones realizadas se han centrado en el estudio del ambiente de clase y de aprendizaje en niveles no universitarios, mediante la aplicación de diferentes escalas como la "Escala de Ambiente de Clase" (CES) desarrollada por Moos y Trickett y adaptada en España en un colegio de E.G.B. (Villar y Marcelo, 1985), o el "Inventario de Ambiente de Aprendizaje" (LEI) elaborado por Anderson.

Un tercer instrumento es el "Cuestionario de Ambiente de Clases Individualizadas" (ICEQ) elaborado para medir las percepciones de alumnos y profesores en situaciones de enseñanza individualizada. Este cuestionario recopila información en torno a cinco dimensiones: Personalización, Participación, Independencia, Investigación y Diferenciación (Fraser, 1986). Este cuestionario permite conocer las percepciones y actitudes de los profesores en formación respecto a la enseñanza individualizada, bien durante el período formativo en la E.U.M. o bien durante las prácticas de enseñanza. Villar adaptó el ICEQ y contrastó las diferencias existentes entre alumnos de E.U.M. pública y privada de Sevilla, encontrando que las dos escuelas diferían significativamente en las dimensiones de personalización, investigación y participación (Villar, Marcelo y García, 1988).

Es de destacar el estudio recientemente publicado por Medina Rivilla en el que analiza el clima social del aula a través de una triangulación metodológica: observación participante, entrevistas a profesores y alumnos, grabaciones en vídeo así como la elaboración de la «Escala de Estimación del Clima Social» (Medina Rivilla, 1988). Las dimensiones del clima social identificadas por Medina fueron: Cooperación, Competitividad, Empatía, Rechazo, Autonomía, Dependencia, Actividad, Pasividad, Igualdad y Desigualdad.

Mientras que los instrumentos de evaluación del ambiente de clase descritos anteriormente se han centrado en los niveles no universitarios, se han desarrollado dos inventarios que específicamente miden la percepción del ambiente en clases universitarias. El primero de ellos es el "Inventario de Ambiente de Clases en Facultades y Escuelas Universitarias" (CUCEI), elaborado por Fraser, Treagust y Dennis, para medir el ambiente de clases de menos de 30 alumnos universitarios. La versión definitiva del CUCEI se compone de 49 ítems agrupados en siete escalas cada una con igual

número de items. Cada item representa una declaración a la cual el sujeto ha de responder a lo largo de una escala que va desde Completamente de acuerdo a Completamente en desacuerdo. Las escalas que componen el CUCEI son: Personalización, Implicación, Cohesión entre los estudiantes, Satisfacción, Orientación en la tarea, Innovación e Individualización (Fraser, Treagust y Dennis, 1986).

Estos autores informan de la validación, fiabilidad, consistencia interna, validez discriminante, habilidad para discriminar entre aulas, validez predictiva y validez transcultural del CUCEI en Australia y Estados Unidos (Duschl, Waxman y Morecock, 1986). De otra parte, Fraser y Treagust aplicaron el CUCEI encontrando asociaciones entre la escala Satisfacción, el Locus de Control de los sujetos y las restantes seis escalas, así como diferencias significativas entre el ambiente real y preferido por alumnos y profesores universitarios (Fraser y otros, 1986).

El último inventario al que nos vamos a referir es el "Inventario de Ambiente de Clases Universitarias" (IACU), diseñado y validado en la Universidad de Sevilla por Villar Angulo (Villar, Marcelo y García (1988). Este es un instrumento que mide la percepción del ambiente en clases de Escuelas Universitarias de Magisterio. El proceso de construcción del inventario ha sido etnográfico, derivando items a partir de las observaciones de clases, y entrevistas con profesores y alumnos de E.U.M., lo que llevó a identificar 688 items, que posteriormente se fueron reduciendo, agrupando hasta quedar en los 49 items que componen en IACU. Las dimensiones de este instrumento son: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación y Gestión de clase.

6.6. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La investigación que se ha realizado en torno a las prácticas de enseñanza de los profesores en formación se puede caracterizar, desde el punto de vista de Haberman, por "su escasez, diversidad y trivialidad. Su escasez es función del hecho que las personas que forman a los profesores son esencialmente prácticos, y no investigadores. Su diversidad es función

del hecho que existe poco dinero para hacer investigación en este área (...). La naturaleza a menudo trivial de esta investigación es debida al hecho que aquellos que llevan a cabo un estudio ocasional no están familiarizados con la naturaleza básica de las prácticas de enseñanza, y la entienden como una conducta de *enseñanza*, en lugar de como una conducta de *aprendizaje*" (Haberman, 1983, p. 98).

Gran parte de la investigación que se ha llevado a cabo sobre las prácticas de enseñanza se ha encaminado a estudiar el efecto real que esta experiencia tiene en las creencias, perspectivas, conductas, etc., de los profesores en formación. En general se ha asumido como válido el mito de las prácticas de enseñanza como período necesariamente positivo para los profesores en formación, entendiéndose que cualquier tipo de práctica es mejor que ninguna, y que cuanto más se practique mejor será para el profesor en formación (Zeichner, 1980).

La mayoría de los estudios que se han centrado en investigar el efecto de las prácticas de enseñanza en los profesores en formación han seguido un enfoque cuantitativo, aplicando mediciones (instrumentos, escalas, tests) antes y después de la realización de las prácticas de enseñanza. Un resumen y los resultados de dichas investigaciones nos lo ofrecen Zeichner y Tabachnick (1985), quienes destacan que las prácticas de enseñanza producen:

- * Cambio hacia actitudes más autoritarias (medidas por el M.T.A.I.) respecto a los alumnos.
- * Cambio en las actitudes hacia mayor autonomía del profesor.
- * Mayor preocupación por el control de los alumnos.
- * Percepción de poseer menos conocimientos sobre la enseñanza.
- * Cambio en las perspectivas hacia la enseñanza, desde progresivas a más convencionales.

En otros estudios se ha analizado el efecto socializador que juegan los profesores tutores, y los alumnos respecto de los profesores en prácticas. Así, Friebus (1977) o Karmos y Jacko (1977) coinciden en destacar la influencia socializadora que ejercen los profesores tutores. Esta influencia se ve destacada en la revisión que recientemente ha realizado Zimpher (1987) en la que se afirma que "el profesor tutor anima a los alumnos en prácticas a aceptar lo que funciona (Iannacone, 1963), a ejercer orden y autoridad en la clase (Hoy y Rees, 1977), a adoptar la ideología del profesor tutor (Salzillo y Van Fleet, 1977), a exhibir mayor hostilidad y autoridad como indicadores de éxito (Chabassol, 1968), a ser más dogmáticos (Johnson, 1969), más rígidos y menos liberales (Jacos, 1968), menos centrado en los alumnos (Walberg, 1968), más directivos (Horowitz, 1968), y más burocráticos (Pruitt y Lee, 1978)" Zimpher, 1987, p. 124).

Por otra parte, el ambiente de la clase influye en los profesores en prácticas de forma que es más probable que persistan aquellas conductas que son congruentes con la ecología de la clase (Zeichner y Grant, 1985).

El mito del valor de las prácticas ha derivado en la creencia, apoyada por algunos resultados de investigación cuantitativa antes apuntados, de que durante el período de prácticas de enseñanza se producen cambios importantes en la conducta y pensamiento de los profesores en formación. Como establecen Zeichner y Tabachnick, "de una parte se concibe a los profesores en prácticas como prisioneros del pasado (tanto por la socialización anticipada como por la formación en la universidad), y de otra parte se les concibe como prisioneros del presente (presiones institucionales que proceden del lugar donde realizan sus prácticas de enseñanza). De forma significativa, en ningún caso se concibe a los profesores en prácticas realizando ningún tipo de contribución sustantiva a la calidad o no calidad de su propia iniciación en la enseñanza" (1985, p. 3- 4).

La concepción dialéctica del efecto de las prácticas de enseñanza en los profesores en formación ha sido empleado en algunas investigaciones como las de Ralston (1980), Crow (1986). En el contexto español, Marcelo lleva a cabo una investigación para estudiar el efecto que las prácticas de enseñanza tienen en seis alumnos en prácticas (Marcelo, 1987a). Los avances de esta investigación muestran un escaso efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación.

Son escasas las investigaciones que se han llevado a cabo en nuestro país en torno a las prácticas de enseñanza. Gimeno y Fernández analizaron en base a un cuestionario las opiniones de alumnos de Escuela Universitaria de Magisterio y de profesores de E.G.B. acerca del curriculum formativo de dichas escuelas (Gimeno y Fernández, 1980).

Una primera conclusión a la que llegan los autores, es que las prácticas de enseñanza "pueden suprimirse sin temor a perder algo importante y necesario" (p. 33), en la formación de los profesores. La causa de que esto ocurra es, en opinión de los autores, la desvinculación que existe entre el curriculum formativo de los alumnos y las propias prácticas de enseñanza, de forma que "las prácticas parecen un subsistema de curriculum de las E.U.M. que tiene un funcionamiento independiente" (p. 37). De otra parte, comprobaron los autores que cuando los alumnos en prácticas toman la responsabilidad de dirigir la clase, es decir, cuando enseñan, desempeñan en un 93% de los casos actividades como preparar lecciones, exponer contenidos o evaluar a los alumnos.

Marcelo contrastó las percepciones de alumnos de E.U.M. en prácticas, profesores supervisores de E.U.M., y de profesores tutores de colegios públicos respecto a las competencias necesarias para los profesores en formación. El instrumento de investigación utilizado fue un cuestionario compuesto por 45 ítems formulados en términos de competencias, derivadas de los modelos de enseñanza propuestos por Joyce y Weil. Las dimensiones identificadas como necesarias, y que configuran el modelo propuesto fueron: Indagación creativa, Elaboración, Indagación, No-Directivo, Evolutivo, Sinéctico, Motivación, Selección de materiales, Adquisición de conceptos, Paso e Interrogación (Marcelo, 1983b).

Recientemente se han presentado en nuestro país los resultados de una investigación en la que se intenta evaluar algunas variables implicadas en las prácticas de enseñanza de los alumnos de Escuela Universitaria de Magisterio (Pérez Serrano, 1987). La muestra se compone de 2166 alumnos de E.U.M. y 764 profesores tutores, y el instrumento empleado fue el cuestionario. Los resultados de esta investigación muestran, en primer lugar que en opinión de los encuestados se debería de ampliar el período de duración de las prácticas de enseñanza, lo que demuestra la importancia otorgada a dicho período. Este dato coincide con el hallazgo de Albuerno

y otros (1986) en el sentido que casi la totalidad de los sujetos por ellos encuestados solicitaron más tiempo para las prácticas de enseñanza (Albuérne y otros, 1986, p. 162).

6.7. LA SUPERVISIÓN DURANTE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Aun cuando este apartado guarda una directa conexión con el tratado anteriormente respecto de las prácticas de enseñanza, nos parece que puede plantearse de forma diferenciada puesto que existen algunas investigaciones en las que se estudia la interacción de los diferentes elementos personales implicados en la supervisión de las prácticas de enseñanza; los profesores supervisores (profesores universitarios), los profesores tutores (profesores de colegio) y los alumnos en prácticas (Boydell, 1986).

Las investigaciones apuntan a que la tríada formada por los profesores tutores, profesores supervisores y alumnos en prácticas difieren en sus antecedentes, perspectivas, percepciones y expectativas. Ya en 1972, Stones y Morris encontraron conflictos de valor entre los tres conjuntos de sujetos. Más recientemente, Boothroyd (1979) encuentra que esta tríada difiere tanto en sus percepciones respecto a la supervisión, como en sus opiniones respecto a la calidad de las prácticas de enseñanza. Se ha comparado también el tipo de influencia que ejercen profesores supervisores y profesores tutores, encontrándose que los profesores tutores tienen una influencia mayor en el aprendizaje de los alumnos en prácticas que los profesores supervisores, hasta el punto de "negar lo que los estudiantes han aprendido en sus cursos universitarios, cuando ello va contra los juicios del profesor tutor" (Emans, 1983, p. 14-15).

Profundizando más en el conocimiento de las relaciones entre la tríada a que nos estamos refiriendo, Zimpher, de Voss y Nott (1980) desarrollaron un estudio utilizando la observación de las clases de los alumnos en prácticas, conferencias de supervisión, entrevistas grabadas y documentos escritos. Los sujetos fueron un profesor supervisor, tres

alumnos en prácticas y sus correspondientes profesores tutores. Encuentran que la principal actividad desarrollada por el profesor supervisor consistió en definir y comunicar los propósitos y expectativas a conseguir por el estudiante y por el profesor tutor. Como los autores señalan, "la evidencia disponible sugiere que el supervisor se encuentra intelectualmente aislado, y que los mecanismos de distanciamiento, como evitar la potencial controversia y el debate amenazador, se hacen necesarios para poder mantener las complejas relaciones de trabajo entre la tríada. En otras palabras, no existen garantías de que un supervisor sin límite de tiempo, con gran sensibilidad a las preocupaciones de los estudiantes, y una gran habilidad pedagógica, podría ser capaz de elevar el nivel intelectual de la supervisión de forma apreciable, dada la necesidad de formas tradicionales de evaluación y el enfoque de aprendizaje de las prácticas de enseñanza con sus breves y pasajeras relaciones entre los miembros de la tríada" (Zimpher, de Voss y Nott, 1980, p. 130).

Desde otra perspectiva, Villar Angulo desarrolló una investigación experimental para contrastar dos ciclos de supervisión: tecnológico y humanístico durante las prácticas de enseñanza de alumnos de E.U.M., la determinación de las competencias que caracterizan la figura del profesor supervisor de colegio público, así como la correlación existente entre la enseñanza de clase de los alumnos en prácticas, sus características de personalidad, y determinados índices derivados del Sistema de Blumberg. Se comprobó que la variación del índice I/D de Amidon y Rosenshine se podía explicar en parte por los datos de personalidad, medidos por el C.E.P. y los índices del Sistema de Blumberg (Villar Angulo, 1981a).

Otros estudios han destacado el carácter situacional y contextual de la supervisión en las prácticas de enseñanza. Copeland (1979) incide en la influencia de la situación social en la habilidad de los estudiantes para aplicar el conjunto de conocimientos, destrezas y disposiciones que han adquirido en la institución de formación del profesorado.

La escasa influencia y lo desdibujado del actual rol del profesor supervisor universitario ha llevado a algunos autores bien a pedir su supresión, bien a reconceptualizar sus funciones (Stones, 1987). La alternativa defendida por Zimpher apunta a que el profesor supervisor debe ser el nexo de conexión entre la universidad y la escuela. Debe colaborar y

trabajar en cooperación con los profesores en ejercicio de aquellos centros a los que asisten los alumnos en prácticas, llevando a cabo programas de desarrollo de curriculum y mejora de la enseñanza (Zimpher, 1987).

6.8. EL PERÍODO DE INICIACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Si señalábamos anteriormente que eran escasas las investigaciones llevadas a cabo para analizar el contenido, y efecto de las prácticas de enseñanza, la investigación sobre el período de iniciación a la enseñanza ha recibido aún menos atención.

La fase de iniciación hace referencia a los primeros años de enseñanza del profesor principiante, en los cuales se produce una transición desde alumno de profesorado a profesional de la enseñanza (Borko, 1986). Como recientemente ha puntualizado Veenman, "para muchos profesores principiantes el primer año como profesional es un año con dificultades. Es también un período de intenso aprendizaje. Se deben adquirir y dominar nuevas percepciones y destrezas. Este aprendizaje en-el-trabajo se basa principalmente en el método de ensayo-error. La iniciación en la profesión docente es para muchos profesores principiantes un período dramático. Esta transición desde la formación al primer año de enseñanza se denomina a menudo "shock de realidad" (Veenman, 1987, p. 1).

Durante los primeros años de docencia, pero fundamentalmente durante el primer curso, los profesores principiantes han de enfrentarse con nuevas situaciones, nuevos roles y exigencias que pueden producir cambios en su conducta, actitudes, o personalidad, aun cuando el efecto no ha de ser necesariamente negativo. Los profesores principiantes, según Burden se caracterizan por poseer un limitado conocimiento de las actividades de enseñanza, del ambiente de la clase, limitadas percepciones profesionales y sentimientos de incertidumbre, confusión e inseguridad (en Borko, 1986).

La investigación sobre el período de iniciación se ha centrado, de una parte, en el estudio de los problemas que se encuentran los profesores principiantes durante este período. Un problema, tal como lo define Veenman es una dificultad que los profesores principiantes encuentran

para llevar a cabo su tarea, que impide conseguir los objetivos previstos (1987). En la revisión de investigaciones que realizan Johnston y Ryan (1983) destacan la existencia de investigaciones que abordaron este problema hace aproximadamente cincuenta años. Barr y Rudisill en 1930 estudiaron a 120 profesores en su primer y segundo año de docencia, para conocer qué problemas se habían encontrado, para así poder mejorar los procesos de supervisión. Estos problemas fueron con mayor frecuencia los de disciplina, motivación de los alumnos, y organización del trabajo y de los materiales de clase. Estos fueron también los problemas identificados por Johnson y Umstadd en 1932 con una muestra de 119 profesores en su primer año (Johnston y Ryan, 1983).

Otros estudios se han desarrollado a lo largo de estos años, como los de Flesher en 1945, Wey en 1951, Dropkin y Taylor en 1963, o Broadbent y Cruicksank en 1967, que han sido revisados por Johnston y Ryan, (1983), y que en general son de carácter descriptivo, utilizando cuestionarios y pruebas de papel y lápiz para identificar los problemas percibidos por los profesores principiantes. Cabe destacar la investigación de Broadbent y Cruicksank, quienes utilizan los problemas identificados para elaborar un programa de entrenamiento de los profesores principiantes utilizando materiales escritos, y simulaciones.

Podemos destacar también la investigación llevada a cabo en Holanda por Vonk (1983), quien estudió a 21 profesores durante su primer año de docencia. La investigación se centra en conocer los problemas que se le plantean a los profesores principiantes, utilizando métodos cualitativos como la entrevista, el diario del profesor, así como un cuestionario para los alumnos. Los resultados se analizan a dos niveles. En el micro-nivel, los problemas que se le plantean a los profesores principiantes se refieren al contenido de los materiales de aprendizaje; organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje; control, disciplina y establecimiento de normas con los alumnos; motivación y participación de los alumnos; sentimientos del profesor respecto de su actuación personal; problemas referidos a la organización escolar, y en relación a los alumnos individualmente. De otra parte, los problemas que identificó Vonk a un macro-nivel se refieren a cuatro instancias: organización de la escuela, los compañeros del profesor, la dirección de la escuela y los padres.

Más recientemente, Veenman ha realizado una revisión de investigaciones sobre los problemas percibidos por los profesores principiantes, analizando 91 estudios realizados desde 1960, y correspondientes a 13 diferentes países. Los problemas percibidos por los profesores principiantes son, por orden de importancia los siguientes: disciplina de clase, motivar a los alumnos, tratar las diferencias individuales, evaluar el trabajo de los alumnos, relaciones con los padres, organización de las tareas de clase, insuficiencia de materiales y ayudas, tratar los problemas personales de los niños, tener poco tiempo para preparar la enseñanza, relaciones con los demás profesores, planificación de las lecciones, empleo eficaz de los métodos de enseñanza, conocimiento de las normas y procedimientos del colegio, determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos, dominio de los contenidos, realizar trabajos burocráticos, relaciones con el director/administradores, inadecuado equipamiento escolar, tratar a los alumnos más lentos, tratar a los alumnos de diferentes culturas y procedencias, empleo eficaz del libro de texto y guías, tener poco tiempo libre, inadecuadas guías y apoyos, y el elevado número de alumnos en clase (Veenman, 1984, pp. 154-155).

La investigación sobre el período de iniciación de los profesores principiantes se ha abordado también desde una perspectiva psicossociológica, de forma que se entiende este período como fundamental en el proceso de socialización del profesor principiante. Merton ha definido la socialización como "el proceso mediante el cual las personas adquieren los valores y actitudes, los intereses, destrezas y conocimientos, la cultura común a los grupos a los que pertenecen o a los que pretenden pertenecer" (en Lacey, 1977, p. 13). Desde esta perspectiva se han llevado a cabo investigaciones como la de Edgar y Warren (1969) quienes analizan el cambio de actitud de 200 profesores durante su primer año de docencia. Las conclusiones de este estudio apuntan hacia el papel socializador de las personas con capacidad de evaluación, de forma que se produce un cambio de actitudes en los profesores principiantes que se van asemejando a las de sus evaluadores.

Lortie desarrolló una amplia investigación de carácter sociológico en la que entre otras cuestiones analiza el proceso de socialización de los profesores. Respecto de la fase de iniciación concluyó que "la ausencia de un vocabulario técnico común limita la habilidad de los profesores princi-

piantes para adquirir un cuerpo de conocimiento práctico preexistente. Sin ese marco, el neófito está menos capacitado para ordenar el flujo y color de los sucesos diarios y puede obviar transacciones que pueden de otra forma codificarse en categorías de un discurso desarrollado" (Lortie, 1975, p. 73).

Las estrategias por las cuales los profesores principiantes van socializándose en la profesión docente han sido estudiadas por Lacey (1977), quien identifica fundamentalmente dos estrategias: ajuste estratégico y redefinición estratégica. En los sujetos que adoptan un *ajuste estratégico* como estrategia social, se produce una aceptación e interiorización de los roles y conductas personales y sociales impuestos por la institución educativa. El ajuste estratégico plantea dos variedades: *sumisión estratégica* mediante la cual los individuos condescienden con las limitaciones que plantea la situación, pero mantienen resistencias privadas a dicha situación. Esta estrategia implica que los individuos no actúan de forma congruente con sus creencias, y que su conducta es claramente adaptativa.

El *ajuste interiorizado* es la segunda variedad del ajuste estratégico. Se refiere a aquella respuesta del profesor principiante en la que asume la definición de la situación que realiza la figura que representa la autoridad, aceptando su valor sin crítica. Por último, Lacey identifica la *redefinición estratégica*, que se refiere a aquellas situaciones en las que se realizan intentos con éxito para cambiar la definición de la situación por parte de aquellos que no disponen del poder reconocido.

La estrategia de socialización que utilizaron los profesores principiantes estudiados por Tabachnick y Zeichner (1985) fue principalmente la de ajuste interiorizado. Estos autores observaron, y entrevistaron a 13 profesores durante su primer año de docencia, para conocer en qué medida cambiaban las perspectivas mantenidas durante el período de prácticas de enseñanza de los 13 profesores principiantes, 10 asumieron una estrategia de ajuste interiorizado.

De otra parte cabe destacar la investigación dirigida por Ryan (1980) para estudiar el primer año de docencia de 18 profesores principiantes. Mediante la realización de entrevistas, observaciones de clase de los profesores, así como entrevistas con los profesores compañeros, directo-



res y estudiantes. El análisis se centra en los cambios producidos en seis dimensiones: sorpresas, satisfacciones, problemas, percepciones del sí mismo en relación con los estudiantes, actitudes hacia la formación del profesorado, y los planes de carrera. De otra parte, los profesores principiantes reconocen limitaciones en su preparación y valoran la experiencia práctica como elemento formativo.

La investigación sobre el período de iniciación se ha desarrollado paralelamente a la aplicación de programas de inducción para ayudar a los profesores principiantes a superar el tránsito desde roles estudiantiles a responsabilidades docentes. Reconocemos que es función de la institución de formación del profesorado proporcionar este asesoramiento y guía a los profesores principiantes (Griffin, 1985; Huling-Austin, 1986). Las actividades que comúnmente se desarrollan en este tipo de programas consisten en proporcionar información, asesoramiento y supervisión al profesor principiante, incluyendo la reducción de la carga docente durante el primer año, que corresponde de un 5 a un 10% en Inglaterra y de un 20% en Australia (Tisher, 1980).

Otra de las características de los programas de iniciación es la de asignar a cada profesor principiante un mentor, que es "un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela" (Galvez-Hjornevick, 1986). El mentor juega un papel de gran importancia en el programa de iniciación pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el curriculum, como en la gestión de clase, al profesor principiante.

Recientemente Gray y Gray (1985) han revisado la literatura de investigación respecto al mentor, sus características y efectos sobre los profesores en su primer año de enseñanza. Las características de los buenos profesores mentores según estas investigaciones son: orientación a las personas, tolerancia de ambigüedad, respeto a las personas que dependen de él, dignos de confianza, firmes, flexibles, altruistas, cálidos y sensibles a las necesidades de otros. En segundo lugar, los mentores desarrollaron con respecto a los profesores principiantes funciones de proponer oportunidades de actuación, orientación y asesoramiento, protección y exigencia. Un aspecto importante que influye en la eficacia de los programas de iniciación es la selección de los profesores mentores. Al

respecto recomiendan Gray y Gray que "se debería hacer todo tipo de esfuerzo para seleccionar al profesor de apoyo que no solamente se considere un buen profesor, sino que también enseñe la misma materia y nivel que el profesor principiante, cuya clase esté en la misma zona del edificio, y que tenga una ideología compatible con la del profesor principiante" (1985, p. 38).

La figura del mentor, también denominado «coach» o ayudante/asistente particular del profesor principiante, se ha planteado como posible remedio o "antídoto" al shock de realidad. Este es el objetivo del programa desarrollado por Moffett, John e Isken (1987), mediante el cual llevan a cabo el entrenamiento y supervisión de profesores principiantes. El programa se compone de seis fases: a) entrenamiento del profesor principiante, durante una semana, en cuestiones referidas a la disciplina, enseñanza clínica, lectura, enseñanza de lenguaje y matemáticas; b) entrenamiento de los mentores o "coaches"; c) descargar de tiempo a los profesores principiantes; d) práctica y aplicación de los contenidos del curso; e) emparejamiento de los mentores con cada profesor principiante; y f) observación del profesor principiante por parte del «coach» al menos dos veces al mes. El programa plantea sesiones de seguimiento mensual, de forma que los profesores principiantes tienen ocasión de compartir sus dudas y frustraciones, así como recibir ayuda y asesoramiento.

6.9. INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

La investigación sobre el desarrollo profesional de los profesores, al contrario que ocurre con la investigación sobre formación inicial, ha tenido un desarrollo reciente y fundamentalmente descriptivo. Son escasas las revisiones de investigaciones a que podemos hacer referencia para presentar el panorama actual de dicha línea de investigación. El reciente trabajo de Showers, Joyce y Bennett (1987) es especialmente significativo, dado que en él realizan un metaanálisis de aproximadamente 200 investigaciones sobre el desarrollo profesional de los profesores.

Según estos autores, la investigación sobre el desarrollo profesional de los profesores no tiene más de 20 años de historia, siendo durante los 10 últimos años cuando se ha producido un mayor incremento, debido a que se ha relacionado con estudios sobre desarrollo de curriculum e innovación.

La mayoría de las investigaciones revisadas por Showers, Joyce y Bennett son descriptivas, aunque algunas de ellas utilizan diseños experimentales. Las variables estudiadas han sido generalmente: la *características del profesor*: sus conocimientos, destrezas, estilo de enseñanza y de aprendizaje, sus características personales, flexibilidad conceptual, autoconcepto, sus necesidades percibidas, etc. Estas variables han jugado papeles de dependientes o independientes según los diferentes estudios.

Las *características de las escuelas y de los sistemas escolares* se han estudiado en las diferentes investigaciones, indagando aspectos referidos al estilo de liderazgo, cohesión entre profesores, sinergia, etc. Por último, los *programas de desarrollo profesional* han sido también objeto de estudio en las investigaciones estudiándose su influencia como variable independiente.

Los resultados del metaanálisis realizado por Showers, Joyce y Bennett (1987) muestran los siguientes hallazgos:

a) Lo que el profesor piensa sobre la enseñanza determina su enseñanza, de forma que se requiere conocer cómo los profesores conciben la enseñanza.

b) Casi todos los profesores pueden aplicar a sus clases cualquier información que se les proporcione siempre y cuando el proceso de entrenamiento incluya las siguientes fases: presentación de la teoría; demostración de la nueva estrategia; práctica inicial; y retroacción inmediata.

c) Es probable que los profesores mantengan y utilicen estrategias y conceptos nuevos si reciben asesoramiento (de expertos o de compañeros) mientras están aplicando a sus clases nuevas estrategias.

d) Los profesores competentes y con alta auto-estima generalmente obtienen mayores beneficios en los cursos de desarrollo profesional.

e) La flexibilidad de pensamiento ayuda a los profesores a aprender nuevas destrezas e incorporarlas a su repertorio personal.

f) Parece no tener mucha importancia el dónde y cuándo se realiza en desarrollo profesional.

g) El éxito del efecto del entrenamiento no depende de que sean los profesores quienes organizan y dirigen el programa, aunque facilita la cohesión social entre los profesores.

Por último, en la revisión realizada por Stevenson (1987) se muestra la trascendencia que tiene la organización e implicación de los profesores en las actividades de desarrollo profesional. Como este autor señala, "las actividades de desarrollo profesional deberían ser planificadas y organizadas en colaboración por un conjunto representativo del profesorado de la escuela" (1987, p. 246). El segundo hallazgo más representativo que encuentra Stevenson es la necesidad de apoyo tanto técnico como psicológico que necesitan los profesores para implicarse en tareas de desarrollo profesional.

7. ESTRATEGIAS PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO

7.1. INTRODUCCIÓN

Vamos a referirnos ahora a uno de los componentes que destacan cuando se estudia la formación del profesorado desde una perspectiva práctica o aplicada. La disciplina formación del profesorado ha desarrollado un amplio repertorio de medios y estrategias dirigidos a facilitar a los profesores -en formación y en ejercicio- el dominio del arte y la técnica de la enseñanza, así como herramientas para el análisis y mejora de su propia enseñanza. Los medios y estrategias a las que nos vamos a referir a continuación no son en su totalidad elementos curriculares eclécticos y por tanto aplicables en cualquier situación o contexto. Por el contrario, hay que aclarar que los distintos paradigmas de formación del profesorado que anteriormente ya hemos desarrollado, representan diferentes concepciones teóricas respecto de qué es la formación del profesorado, y como consecuencia de cómo ha de llevarse a cabo. De esta forma, analizaremos estrategias metodológicas propias de una orientación de la formación del profesorado centrada en competencias, así como de un enfoque orientado a la indagación.

A pesar de ello hay que reconocer que existen algunos medios y estrategias que pueden aplicarse de forma flexible en diferentes programas formativos. Lo importante desde esta perspectiva es que “el medio, como recurso y componente de los procesos de enseñanza- aprendizaje, sólo puede ser comprendido, debidamente, en la medida en que sea resituado, a modo sistémico, en el conjunto de dicho proceso” (Escudero Muñoz, 1983, p. 26). Quiere decirse que el medio o estrategia de formación de profesorado seleccionada ha de ser coherente con los objetivos del programa formativo, con las características de los sujetos a los que va dirigido, etc. Siguiendo las palabras de Doyle, “cualquier estrategia de formación de profesorado está fundamentada en presupuestos sobre la enseñanza y sobre el proceso de aprender-a-enseñar” (Doyle, 1986, p. 4).

7.2. LABORATORIOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

“En educación hay tres reglas para aprender algo bien: práctica, práctica, práctica” (Berliner, 1987, p. 14).

Destamos esta frase de David Berliner por el significado que tiene en relación al tema que venimos desarrollando. Hemos introducido el capítulo referido a los medios y estrategias en la formación del profesorado y ahora intentamos describir el papel que juegan estos medios y estrategias.

El análisis de los componentes de diferentes programas de formación del profesorado, mostró a Joyce que los que con mayor frecuencia aparecieron fueron los siguientes:

1. Presentación de la teoría
2. Modelamiento o demostración de las destrezas o modelos
3. Práctica en situaciones simuladas y en clases
4. Retroacción estructurada
5. Retroacción abierta
6. Asesoramiento en la aplicación, (Joyce, 1980, p. 340).

De estos seis componentes que Joyce identifica como característicos de todo programa de formación y perfeccionamiento del profesor, hay que destacar que los números 2,3 y 4 requieren disponer de instalaciones en las que la demostración o modelamiento se lleve a cabo sin peligros y con seguridad. Por otra parte, el requisito de la práctica en la formación de profesorado nos dirige a la necesidad de contar con LABORATORIO en las instituciones de formación del profesorado.

La insistencia en el valor de la práctica para la formación del profesor, determina la recomendación de introducir segmentos de práctica en la propia institución de formación del profesorado. Es decir, se ha de pretender que el contacto con la realidad de la enseñanza sea progresivo e iniciado en contextos libres de tensión y conflicto.

Los *laboratorios de formación del profesorado* juegan el papel de propiciar en los estudiantes de profesorado la posibilidad de disponer de situaciones y medios que le acerquen a la realidad (Berliner, 1985). Estos laboratorios pueden ofrecer a los profesores en formación situaciones en las que puedan aprender a través de *juegos y simulaciones*, ya sea mediante ordenador o vídeo-discos de situaciones de clase en las que los estudiantes deban tomar decisiones interactivas.

En segundo lugar, los laboratorios pueden ofrecer oportunidades para la *observación* y visionado de una variedad de situaciones de enseñanza, en las que se representen distintos modelos para ser analizados y codificados por los estudiantes. En este caso, los modelos pueden presentarse a través del circuito cerrado de televisión (Villar Angulo, 1981b). En tercer lugar, los laboratorios pueden desarrollar *protocolos* sobre determinados conceptos didácticos o de aprendizaje. En cuarto lugar, Berliner destaca la elaboración de *casos y modelos* a través de los cuales se pueden apreciar principios pedagógicos, normas o valores. En quinto lugar, los laboratorios de formación de profesorado propician la práctica al ser utilizados en el contexto de la microenseñanza, a la que más adelante nos referiremos. Por último, Berliner destaca las *experiencias de aprendizaje mediado* a través de las cuales los profesores en formación pueden aprender de profesores expertos que les presentan sus diferentes estilos de enseñanza (Berliner, 1987).

La propuesta de laboratorios para la formación del profesorado realizada por Berliner nos parece de interés en la medida en que estas actividades se integran y tienen sentido dentro de un currículum en el que los conocimientos teóricos se relacionan con las actividades prácticas en dichos laboratorios (Ball, 1987). No hay que caer en el error de valorar la práctica por la práctica. Si no existe reflexión sobre la práctica observada o realizada reproduciremos la "laguna de los dos mundos" a la que se referían recientemente Feiman y Buchmann (1988).

7.3. MICROENSEÑANZA

La microenseñanza es quizás la estrategia didáctica que mayor desarrollo ha alcanzado en diferentes países de contextos diferenciados (Gregory, 1986). Al respecto, McGarvey y Swallow señalan que "la microenseñanza está ahora firmemente establecida en los programas de formación del profesorado en todo el mundo" (1986, p. 149). Esto ha sido así debido a la capacidad de adaptación y flexibilidad que la microenseñanza ha mostrado, al transformarse y acomodarse desde sus orígenes centrados en la modificación de conducta a la actualidad en que se aplica con objetivos de desarrollo cognitivo o afectivo.

La microenseñanza, como es de todos conocido, nace en la Universidad de Stanford en 1963, y a partir de entonces ha tenido una amplia difusión en función del enfoque que introdujo considerando las destrezas docentes ("skills") como objetivos primordiales del entrenamiento de los profesores (Villar Angulo, 1986c).

La microenseñanza ofrece, según McIntyre, MacLeod y Griffith serias ventajas con respecto a la formación tradicional, como son: proporcionar un ambiente de aprendizaje menos complejo que el de la clase real; ofrecer a los profesores en formación la oportunidad de centrarse en su propio aprendizaje de destrezas docentes, permitiéndoles analizar sistemáticamente su enseñanza, y, por último, facilitar la autoevaluación del profesor en formación, posibilitándole la repetición de sus actuaciones hasta que llegue a dominar las destrezas docentes que componen el programa formativo (McIntyre, MacLeod y Griffiths, 1977).

Allen y Ryan describieron la microenseñanza como una situación en la que "un maestro enseña a cuatro o cinco alumnos durante un breve lapso y luego conversa acerca de su clase con otra persona adulta. Un observador experimentado notaría, por ejemplo, que el maestro concentró sus esfuerzos en una habilidad o técnica pedagógica específica, y utilizó varias fuentes de retroalimentación tales como el supervisor, los alumnos, sus propias reflexiones y el examen del videotape" (Allen y Ryan, 1976, p.2). La microenseñanza en sus orígenes centró la formación práctica de los profesores en destrezas o habilidades docentes, lo que representó una aproximación analítica y de base conductista del proceso de formación del profesorado.

Los elementos de todo programa de microenseñanza son: modelamiento de la conducta o destreza a aprender, actuación y retroacción a través de supervisor, alumnos, vídeo, etc. (Perlberg, 1987). Este esquema, de evidente singularidad ha propiciado la expansión de la microenseñanza como estrategia para la formación práctica de los profesores.

Para Ferrández, la microenseñanza es una estrategia de formación de profesorado que presenta algunas limitaciones referidas de una parte a la complejidad de planificación y organización del propio sistema de prácticas de microenseñanza. En segundo lugar, plantea como un problema la necesidad de dominar técnicas de observación y análisis de la enseñanza, así como la dificultad de mantenimiento tecnológico del medio televisivo. Por último, el autor considera que los resultados de esta metodología se hacen patentes a largo plazo, de forma que la retroacción es diferida en el tiempo. Todo ello le lleva a plantear la necesidad de considerar lo que denomina "macroskills" en lugar de las destrezas docentes específicas comúnmente utilizadas (Ferrández, 1980).

En la medida en que la microenseñanza se ha concebido como una estrategia ecléctica de formación de profesorado (Perlberg, 1987) ha permitido la flexibilización y adaptación de algunos de sus principios. Desde enfoques centrados en las destrezas docentes, se ha pasado a enfoques psicosociales o cognitivos. De esta forma, McGarvey y Swallow muestran que en la actualidad la microenseñanza puede aplicarse como estrategia para facilitar el aprendizaje de *destrezas*, de *procesos cognitivos* (toma de decisiones interactivas, resolución de problemas) o para *aprendizajes*

afectivos (auto-confrontación, discusión de juicios, valores, sentimientos, etc.) (McGarvey y Swallow, 1986).

7.4. MINICURSOS

Uno de los productos más significativos que se ha desarrollado en el marco de la microenseñanza han sido los minicursos. Iniciados en el Far West Laboratory por Borg, consisten esencialmente en un conjunto de elementos instruccionales que incluyen: películas, manuales, hojas de valoración, grabaciones en vídeo, audio, etc., proporcionando al profesor directrices y modelos o ejemplos de destrezas docentes o estrategias didácticas.

Las características de los minicursos son las siguientes:

- El alumno tiene la oportunidad de estudiar un número limitado de destrezas docentes.
- El alumno observa ejemplos de la destreza a través de diferentes medios: vídeo, película, etc.
- El alumno tiene la oportunidad de practicar y evaluar su dominio de la destreza.
- La microlección se graba en vídeo o audio.
- El alumno refina su dominio de la destreza mediante la práctica adicional (Perrott, 1987).

Una de las características más destacadas de los minicursos es su carácter autoinstruccional, ya que ofrece materiales didácticos que poseen la suficiente autonomía como para permitir que el profesor aprenda sin necesitar la presencia de ningún profesor supervisor especializado. Ello es debido a la peculiaridad del diseño de los materiales instruccionales. Otra característica de los minicursos, al igual que de la microenseñanza, consiste en que se centran en el desarrollo de una habilidad docente, sin embargo en los minicursos esa destreza es más compleja y elaborada.

El primer minicurso fue elaborado por Borg en el Far West Lab sobre la destreza "Interrogación eficaz", y posteriormente fue adaptado en

Inglaterra, Suecia, Holanda o Alemania (Perrott, 1987). La secuencia que siguen los profesores cuando están aprendiendo dicha estrategia es la siguiente: a) leer el manual del profesor; b) ver una película instruccional; c) ver película del modelo; d) planificar una lección; e) enseñar una lección; f) ver la reposición de la microlección; g) volver a planificar la lección; h) reenseñar la lección; i) ver la reposición de la microlección (Villar, 1986c).

Además del minicurso al que nos hemos referido, el Far West Lab desarrolló otros minicursos sobre "Desarrollo de destrezas lingüísticas", "Indagación", "Interacción didáctica", etc. En España podemos destacar el trabajo dirigido por Villar Angulo que consistió en el diseño, desarrollo y evaluación de un minicurso para el entrenamiento de profesores en el dominio de la metodología de enseñanza inductiva. El "Minicurso Modelo Inductivo", inspirado en los trabajos de Hilda Taba, se compone de varios textos escritos: manual de entrenamiento, programación, supervisión y evaluación, así como videomodelos, audiomodelos, montajes audiovisuales y transparencias (Villar Angulo, 1987a).

El Minicurso Modelo Inductivo fue evaluado por los profesores que participaron, y además se llevó a cabo un diseño pre-experimental para estudiar la transferencia de aprendizaje desde las actuaciones de los profesores en el laboratorio de CCTV hasta sus clases reales, mostrando los resultados la existencia de transferencia en algunos índices del sistema de categorías de Taba.

Otros minicursos que podemos destacar son los de MacCollum y Davis para el "Desarrollo de habilidades mentales de orden superior" y el del Center for Advancement of Teaching (C.A.T.) de la Universidad de Sydney.

7.5. SUPERVISIÓN CLÍNICA Y MICROSUPERVISIÓN

La Supervisión Clínica representa una estrategia para la formación y el perfeccionamiento de los profesores que apareció en Estados Unidos impulsada por los trabajos de Cogan y Goldhammer.

Como señalan Acheson y Gall, el término "clínica se refiere a una relación cara a cara entre el supervisor y el profesor, y está centrada en la

conducta que el profesor desarrolla en su clase" (Acheson y Gall, 1980, p. 8). Para Cogan la Supervisión Clínica es una estrategia para la mejora de la enseñanza de clase del profesor, tomando los datos del análisis de la propia actuación como elemento de retroacción (Cogan, 1973).

Completando algo más el concepto, Weller establece que la supervisión clínica puede definirse "como una supervisión centrada en el mejoramiento de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual de la actuación del profesor para producir una modificación racional" (en Acheson y Gall, 1980, p. 11). La modificación de conducta es uno de los objetivos de la supervisión clínica, pero además se pone énfasis en el análisis racional de la enseñanza para ayudar a los profesores supervisados a llegar a ser más analíticos de su propia práctica (Zeichner y Liston, 1985).

La supervisión clínica puede aplicarse para la formación así como el perfeccionamiento de los profesores (García Alvarez, 1987), puesto que su objetivo es "la mejora instruccional a través de un proceso de observación colegiada y de retroacción focalizada" (Hall, 1983, p. 56).

Las conferencias de supervisión representan el momento en el que se produce verdaderamente el acto supervisor. Berlin las define como "una interacción planeada entre un supervisor y un profesor en la cual el intercambio de información se refiere específicamente a las observaciones que el supervisor ha realizado de las clases que desarrolla un profesor" (Berlin, 1974, p. 4). Las conferencias de supervisión cumplen una variedad de objetivos, como son: proporcionar al profesor un conocimiento exacto de su actuación y de los resultados que ella ha producido en los alumnos, tomando como criterios la identificación de incidentes críticos y estilos de conducta del profesor.

La supervisión clínica es un proceso que cuenta con unas fases claramente diferenciadas que para Mosher y Purpel son: planificación, observación y evaluación o análisis (1974), mientras que para Goldhammer consta de cinco fases: conferencia de pre-observación; observación; análisis; conferencia de análisis, y análisis de la post-conferencia (Goldhammer, 1980).

La conferencia de planificación tiene lugar con anterioridad a que el alumno en prácticas se disponga a enseñar. Representa una ocasión de intercambio e interacción entre el profesor y el supervisor de cara a que éste conozca los objetivos que configuran el plan de trabajo que el alumno en prácticas ha elaborado. En segundo lugar, la observación que el supervisor realiza de la enseñanza de los alumnos en prácticas no es casual o informal, sino que por el contrario tiene sus propósitos específicos, ya que el supervisor posee criterios de observación, así como instrumentos en la forma de registros selectivos, registro observacional, listas de comprobación, etc.

La última fase del ciclo de supervisión clínica es la conferencia de análisis, en la que el supervisor proporciona al profesor los datos observacionales de su actuación, se analiza cooperativamente y se busca un acuerdo con el profesor en formación sobre lo que ha sucedido en clase. El supervisor solicita del profesor una descripción de las actividades realizadas y un análisis de los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados.

De otra parte, la *microsupervisión* es una estrategia para la formación de profesores que desempeñan tareas de supervisión de estudiantes en prácticas. Para Chase, Doty y Cotrell, la microsupervisión se refiere fundamentalmente a la formación de los educadores en destrezas de supervisión. Sin embargo, Villar Angulo extiende este concepto hasta señalar que "se refiere a aquellos procesos de supervisión en los que interviene la microenseñanza" (Villar Angulo, 1986b, p. 51). Por tanto, la microsupervisión es una derivación de la microenseñanza, que asume de ella el enfoque sistémico del procedimiento formativo así como el entrenamiento en destrezas específicas. De esta forma, los profesores supervisores aprenden las técnicas de supervisión mediante un proceso de dominio de competencias supervisoras y su práctica en situaciones de laboratorio.

7.6. SUPERVISIÓN DE COMPAÑEROS Y EL «COACHING»

La Supervisión Clínica y la Microsupervisión a las que antes nos hemos referido representan un enfoque tecnológico a la supervisión

educativa. La supervisión de compañeros supone una derivación de la supervisión clínica, pero sin las restricciones referidas a la estructuración de las conferencias así como a las observaciones. En la supervisión de compañeros es el propio profesor el que determina el tema de observación, que se discute previamente; posteriormente el compañero observa al profesor en su clase y al final tiene lugar una discusión post-observación en la que se ponen en común las notas y observaciones realizadas por el compañero (Rudduck, 1987). El diálogo que se produce entre profesionales contribuye a romper el aislamiento del profesor.

Un término que se ha venido utilizando recientemente para referirse a la supervisión de compañeros es el de «*coaching*». El «*coach*», en inglés significa preparador, entrenador, y la actividad que desarrolla («*coaching*») se refiere al apoyo y asesoramiento de profesionales. Puesto que no encontramos una palabra en castellano que recoja de forma precisa el significado de dicho concepto vamos a continuar utilizando dicha palabra inglesa. El «*coaching*» se ha definido como una actividad cuyo fin consiste en «proporcionar apoyo personal y asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo» (Neubert y Bratton, 1987, p. 29). Para Villar Angulo, «el concepto de «*coaching*» se apoya en un proceso que justifica racionalmente el modelo de enseñanza que se tiene que demostrar y después se hacen series de prácticas y retroacciones» (1987b, p. 12). El supervisor, colega o observador da consejos o críticas constructivas acerca de la demostración que el profesor ha realizado.

Garmston ha diferenciado dos tipos de «*coaching*» en función de los objetivos que se persigan. En primer lugar señala el «*coaching* técnico». Este es el significado que originariamente dieron Joyce y Showers (1982) en su artículo titulado «The coaching of teaching». Desde esta concepción, el «*coaching*» representa una ayuda para que los profesores puedan transferir a sus clases estrategias de aprendizaje, modelos de enseñanza aprendidos en seminarios. Siguiendo el modelo de Joyce (1980), el proceso sería: presentación a los profesores de la teoría; demostración de la teoría en acción y práctica en situaciones de laboratorio y clases. De esta forma, el «*coaching*» permitiría la aplicación de las estrategias aprendidas con mayor frecuencia, retener el conocimiento de la estrategia por más tiempo, etc.

Un segundo modelo de «*coaching*» es el denominado «de colegas», que se corresponde con la supervisión de compañeros descrita por Rudduck (1987). Este modelo destaca el elemento de ayuda entre colegas para el desarrollo e integración de nuevos profesores, incremento del diálogo y reflexión a través de la observación e incluso de la enseñanza de compañeros (Garmston, 1987).

Uno de los autores que ha contribuido a la difusión del concepto del «*coaching*» es Donald Schön. La propuesta de reflexión-en-la-acción como estrategia para generar conocimiento a partir de la práctica por parte del profesor, puede derivar en la necesidad de apoyos o soportes que faciliten al profesor la reflexión-en-la-acción. Schön propone el «*coaching*» reflexivo, es decir situaciones en las que un «*coach*», preparador, colega, etc. se implica con el profesor en un diálogo reflexivo. El «*coach*» demuestra al profesor entrenado cómo se lleva a cabo una determinada tarea docente, y éste le observa, escucha e imita (Schön, 1987).

Son tres los modelos de «*coaching*» que Schön propone y que Erickson (1987) ha desarrollado para el entrenamiento de profesores en formación. El primer modelo se denomina «Sígueme». El «*coach*» demuestra al profesor principiante cómo se lleva a cabo un determinado método de enseñanza, y el profesor le imita. El acto de la imitación no es mecánico y acrítico, sino que requiere por parte del profesor principiante una reflexión sobre la conducta observada y sobre sus características más relevantes.

El segundo modelo propuesto por Schön es el de «Experimentación conjunta», mediante el cual el «*coach*» explora junto con el profesor principiante un determinado método alternativo para resolver una situación problemática que haya sido detectada por el principiante. Ambos se implican conjuntamente en una relación para resolver el problema planteado. El último modelo planteado es la «Sala de los espejos» y en él, el «*coach*» intenta reflejar la variedad de relaciones entre en el «*coach*», el principiante y la situación práctica. De esta forma, el «*coach*» ha de desvelar el «paralelismo existente entre diferentes situaciones de enseñanza y a partir de ahí propiciar la reflexión del profesor principiante» (Erickson, 1987).

Como hemos venido señalando, la estrategia del «*coaching*» puede aplicarse tanto para profesores en formación como en ejercicio. Es espe-

cialmente útil para profesores en el período de iniciación, es decir, en sus primeros años. En esta línea, Moffett, John e Isken han elaborado un programa para reducir el "shock de realidad" de los profesores principiantes. Este programa incluye de una parte el entrenamiento de "coaches", y por parte del profesor principiante, un curso de una semana sobre disciplina, enseñanza clínica, etc. A los profesores principiantes se les asigna un tutor o «coach» que es un profesor con experiencia que le visita y realiza observaciones al menos dos veces al mes, y con el que mantiene entrevistas y que le ofrece ayuda y comprensión para mejorar su enseñanza (Moffett, John e Isken, 1987).

7.7. SIMULACIÓN

La simulación es una técnica de formación de profesionales (médicos, pilotos, abogados, etc.) que también se ha venido aplicando de forma amplia a la formación del profesorado. En palabras de J. Megarry, "en una simulación los aspectos del mundo educativo se replican o recrean durante un período de tiempo. La escuela, la clase o el sistema social es normalmente ficticio y a menudo simplificados..." (Megarry, 1980, p. 244). Sin embargo, la simulación mantiene ciertas dosis de realismo en cuanto a la actuación de los sujetos así como a las repercusiones de las mismas.

La simulación es una técnica que se ha venido empleando en la microenseñanza y en otras metodologías formativas, debido a que permite llevar a cabo actividades en situaciones de seguridad y control para el sujeto que actúa, así como para los alumnos. En segundo lugar, la simulación permite una supervisión más directa y focalizada. Por último, puesto que la simulación se realiza en laboratorios, permite la repetición de actuaciones tantas veces como se crea necesario (Wragg, 1974).

La simulación, como estrategia para la formación del profesorado puede adoptar diferentes formatos en función de los objetivos, los medios que utilice, así como de la autonomía concedida al profesor que la práctica. Basándose en los trabajos de Bishop y Whitfield, Megarry propone la siguiente clasificación de ejercicios de simulación adoptando el criterio de mayor a menor estructuración:

POCO ESTRUCTURADO	
	INCIDENTE CRITICO
	ESTUDIO DE CASO
	EJERCICIOS IN BASKET
	MATERIALES DE PROTOCOLO
	EJERCICIOS DE SIMULACION
	MICROENSEÑANZA
	SIMULACION-ROLE PLAYING
	JUEGOS DE SIMULACION
	ACCION DE LABERINTO
	EJERCICIOS BASADOS EN ORDENADOR
MUY ESTRUCTURADO	

A continuación vamos a desarrollar algunas de las distintas estrategias que hemos presentado de simulación.

El *Incidente crítico* es una técnica de simulación estructurada y en la cual se presentan a los profesores situaciones escritas de enseñanza, a menudo una o varias frases, un párrafo, una página y se les pide que tomen una decisión en función de la información que se les proporciona. También pueden solicitar información adicional. Bishop y Whitfield (1972) elaboraron un amplio repertorio de situaciones escritas de enseñanza que responden a diferentes tipos de decisiones didácticas: de aprendizaje, relaciones, ambiente. Este material está especialmente recomendado para la realización de ejercicios con profesores en formación que hayan tenido poca o

ninguna experiencia docente. Un ejemplo de estas situaciones de enseñanza es el siguiente:

“Siempre que formulas preguntas a la clase, una alumna levanta la mano para responder. Cuando le dices que responda, su contestación es invariablemente incorrecta. Parece como si no le importara si su respuesta es correcta o errónea. Esta chica acaba de dar otra respuesta incorrecta”.

¿Qué posibles alternativas se te ocurren?

¿Qué decisión tomarías?

La situación presentada en el incidente crítico anterior corresponde a una sobre aptitud del alumno y las relaciones profesor/alumno. La secuencia de análisis sería la siguientes:(ver pág. 123).

La secuencia que hemos presentado anteriormente se realizaría para las distintas decisiones que el programa incluye. Estas decisiones pueden tomarse inicialmente a nivel individual para posteriormente pasar a un análisis grupal que permita comparar decisiones.

El *Estudio de casos* ha venido siendo una práctica habitual en la formación de diversos tipos de profesionales. Sus orígenes se remontan a 1870 cuando C. Laugdell los incorporó en la Universidad de Harvard para la formación de abogados. La aplicación al campo de la formación del profesorado es más reciente.

En el estudio de caso se presenta al profesor un “caso”, es decir una situación de enseñanza, en la que se describen con extensión las características de los participantes en la situación (profesores y alumnos) así como las características del contexto (escuela, clase) y las características pedagógicas de la situación. Esta información que se proporciona a los profesores tiene la función de propiciar la reflexión y el debate.

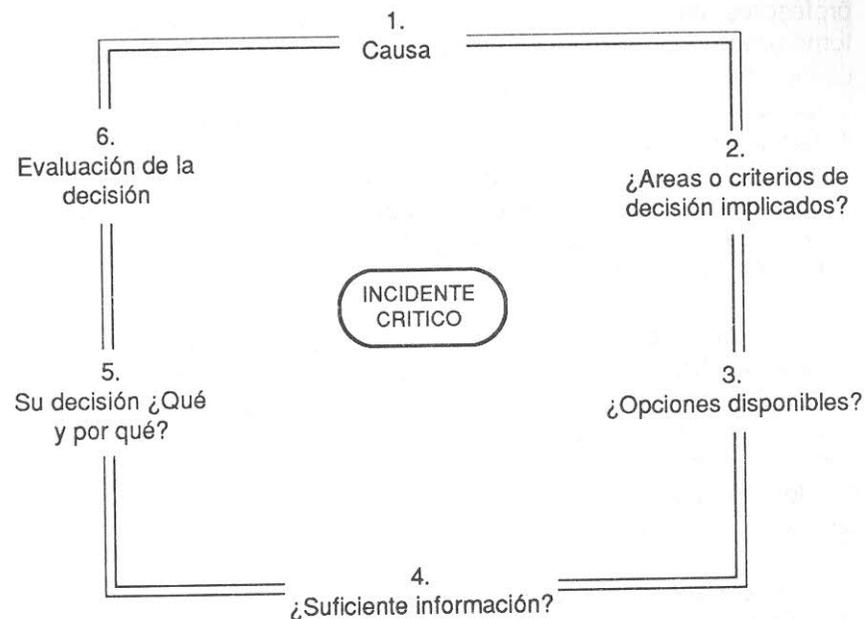


Figura nº 14. Secuencia del entrenamiento en toma de decisiones mediante simulación.

Doyle (1986) ha distinguido tres enfoques de aplicación del estudio de casos en función de los principios subyacentes al programa formativo en relación a la enseñanza, los alumnos, etc. Un primer enfoque que denomina *precepto y práctica* utiliza el estudio de casos para presentar a los profesores en formación situaciones de enseñanza “modelos”, que los estudiantes han de imitar y asimilar en su repertorio de destrezas. Es el caso de los video/audiomodelos empleados en microenseñanza.

Un segundo enfoque en la utilización del estudio de casos es el de *resolución de problemas y toma de decisiones*. Desde esta perspectiva, el “caso” presenta una situación de enseñanza real, problemática que los

profesores han de analizar. Se pide a los sujetos que analicen el caso y tomen decisiones en base a sus propias concepciones, conocimientos. Por último, el enfoque de *conocimiento y comprensión* es el más reciente y pone hincapié en el análisis de cómo el caso presentado puede suponer una influencia en la representación mental de los sujetos así como los aspectos de reflexión y representación del contenido que el mismo plantea. Al igual que en el enfoque anterior, el caso planteado asume el principio de que la enseñanza es una situación problemática en la que no existen respuestas generales para situaciones particulares.

La utilización de *materiales de protocolo* es la tercera de las técnicas de simulación que vamos a describir. Por materiales de protocolo entendemos grabaciones en audio o vídeo que presentan segmentos de la realidad y que ofrecen información para entrenar a los profesores a tomar decisiones. Las grabaciones que se presenten a los profesores en formación pueden referirse bien a modelos a imitar, bien a situaciones problemáticas cuyo valor consiste en esa característica.

El entrenamiento de profesores en toma de decisiones utilizando los materiales de protocolo tiene varias fases. En la primera se pide a los sujetos que identifiquen los momentos críticos de la grabación. En segundo lugar, y para cada uno de estos momentos se pide que piensen en las posibles alternativas de acción. En tercer lugar se ha de reducir el tiempo permitido a cada sujeto para tomar una decisión. En cuarto lugar, se pueden presentar vídeos ramificados en los que la selección del estudiante por una de las distintas opciones que se le plantean desemboca en diferentes situaciones de enseñanza (Bishop, 1970).

Los *Ejercicios de simulación* representan la posibilidad por parte de los profesores en formación de actuar asumiendo distintos roles, representando diferentes situaciones de enseñanza. En situaciones de laboratorio, sin riesgos y con posibilidad de repetición los profesores pueden asumir roles distintos y por tanto acercarse en la creación de un ambiente de realidad. Esto es lo que sucede en las sesiones de microenseñanza en las que los profesores en formación adoptan los roles de profesor y alumnos.

Una última forma de simulación a la que vamos a referirnos es a la *simulación de situaciones de enseñanza mediante ordenador*. El ordenador

es una herramienta que puede facilitar el aprendizaje de destrezas y la toma de decisiones del profesor. Uno de los primeros trabajos en esta línea, fue el programa de ordenador denominado EDSIM (EDUCATIONAL SIMULATION) realizado por Mitchell para entrenar a los profesores a tomar decisiones de planificación. En este programa la persona que se entrena decide al principio qué va a enseñar, cuánto tiempo va a dedicar, a cuantos alumnos va a enseñar, etc. El programa posee 26 estrategias que el profesor puede emplear durante un tiempo límite de 50 minutos. Al finalizar, el profesor recibe un registro de sus decisiones preactivas, lo que sirve de retroacción para el profesor.

Podemos destacar también los programas de ordenador elaborados en el "Institute for Research on Teaching", denominados SIMCASE (SIMULATED CASE), o el SIMCLIN (SIMULATED CLINICIAN) para el entrenamiento de diagnosticadores clínicos. Lloyd (1984) diseñó y elaboró un programa de simulación por ordenador para entrenar a profesores de educación especial. El programa consta de 18 situaciones problemas diferentes, y el profesor puede trabajar con seis situaciones en cada ocasión. El usuario toma el papel de un consultor nuevo en una escuela. Cada situación comienza con la descripción de una situación en la que se proporcionan dos o tres frases centradas en las conductas o en los resultados en los tests de un alumno con problemas.

Por último, cabe destacar el programa de ordenador elaborado por Shavelson y Villar para formar a profesores en formación a tomar decisiones utilizando la metodología de "policy-capturing" como estructura del programa (Villar y Shavelson, 1986; Villar y López, 1988).

7.8. ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación etnográfica y la investigación-acción se incluyen en este epígrafe dedicado a comentar las estrategias de formación de profesorado porque queremos destacar la necesidad de que los profesores no sólo dominen técnicas de investigación, sino que a través de ellas reflexionen y descubran los significados de la realidad de la enseñanza. Las dos metodologías que proponemos requieren un aprendizaje inicial de sus



fundamentos teóricos y metodológico, y éste se realizaría en la institución de formación del profesorado.

Durante las prácticas de enseñanza, los profesores en formación deberían desarrollar estudios etnográficos o implicarse en investigación-acción porque de esta forma la escuela y las clases se convierten en laboratorios de estudio y reflexión, en lugar de modelos a imitar. Entendiendo que la investigación-acción es para Kemmis "una forma de auto-indagación reflexiva llevada a cabo por los participantes en una situación social con el fin de mejorar la racionalidad y justicia de: (a) sus propias prácticas sociales o educativas; (b) su comprensión de estas prácticas; (c) las situaciones en las cuales se lleva a cabo estas prácticas." (Kemmis, 1983, en Hopkins, 1985, p. 32).

La investigación-acción ha de llevarse a cabo por parte de los profesores en formación durante las prácticas de enseñanza. En este punto se hace necesario contar con la colaboración de profesores tutores. En este caso, se pediría a los alumnos en prácticas que siguieran alguno de los modelos de desarrollo de la investigación-acción. Zeichner y Liston (1987) informan de la utilización del modelo de investigación-acción de Kemmis y McTaggart desarrollado en la Universidad de Deakin, que consiste en las siguientes fases: reconocimiento, planificación de la investigación, acción, observación, y reflexión.

La aplicación de los principios etnográficos y antropológicos para la formación del profesorado no es reciente. Ya Warren (1971) recomendó utilizar las técnicas de observación participante, y entrevista etnográfica durante las prácticas de enseñanza con el fin de que los profesores en formación exploren los distintos conflictos que se producen en la escuela entre los valores declarados explícitamente y las conductas habituales.

Más recientemente, Gitlin y Teitelbaum describen dos programas de formación del profesorado en los cuales la investigación etnográfica juega un papel tan importante como el de ser nexo de unión entre la teoría pedagógica y la práctica educativa (Gitlin y Teitelbaum, 1983). Estos programas formativos (Universidad de Utah y Madison, Estados Unidos) proporcionan información a los alumnos sobre los aspectos teóricos y metodológicos, así como lecturas sobre estudios etnográficos. En segundo

lugar, los estudiantes realizan una visita semanal de medio día y se les pide que seleccionen un problema de investigación, que puede ser desarrollado individualmente o en grupo. Se pide a los estudiantes que recopilen información retrospectiva sobre el colegio, que realicen observaciones, recojan documentos, pasen cuestionarios, hagan entrevistas. Una vez terminada la fase de recopilación de información se les pide a los estudiantes que analicen la información y que por escrito presenten los resultados. Estos son discutidos por todo el grupo de alumnos (Zeichner y Teitelbaum, 1982).

La utilización de las técnicas etnográficas, como vemos, ponen al profesor en formación y en ejercicio en situación de analizar de forma crítica y reflexiva la realidad de enseñanza en la que participa. Ello es importante porque de esta forma los profesores en formación no asumen modelos de enseñanza de forma acrítica, sino que aprenden que todo tipo de práctica se ha de analizar en función de los valores y teorías implícitas.

BIBLIOGRAFÍA

Acheson, K. and Gall, M. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. New York, Longman.

Adler, S. and Goodman, J. (1986). Critical Theory as a Foundation for Methods Courses. *Journal of Teacher Education*, Vo. 37, No. 4, pp. 2-8.

Albuerne, R. otros (1986). *Las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Oviedo, Aula Abierta.

Alonso Hinojal, A. (1987). Aspectos sociológicos de la profesión docente: "El maestro, un presente sin prestigio". *Studia Paedagogica*, No. 19, pp. 31-37.

Allen, D. y Ryan, K. (1976). *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento de los profesores*. Buenos Aires, "El Ateneo".

Ball, D. (1987). "Laboratory" and "Apprenticeship": How do they function as metaphors for practical experience in teacher education?. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. , Washington.

Bennett, B. (1987). *The Effectiveness of Staff Development Training Practices: A Meta-Analysis*. Doctoral Dissertation, University of Oregon.

Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En L. M. Villar (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 239-258.

Berbaum, J. (1982). *Etude systématique des actions de formation*. Paris, Presses Universitaires de France.

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1986). Educational Relevance of the Study of Expertise. *Interchange*, V. 17, N. 2, pp. 10-19.

Berlak, A. and Berlak, H. (1981). *Dilemmas of Schooling, Teaching and Social Change*. London, Methuen and Co.

Berlak, A. and Berlak, H. (1987). Teachers Working with Teachers to Transform Schools. En J. Smyth (ed.). *Educating teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London, Falmer Press, pp. 169-178.

Berliner, D. (1985). Laboratory Settings and the Study of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 6, pp. 2-8.

Berliner, D. (1987). *Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación de profesorado*. Ponencia presentada al Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado, Granada.

Berlin, M. (1974). *Supervisors' and Teachers' Perceptions of a Supervisory Behavior*. Yeshiva University, Doctoral Dissertation, University Microfilm International, No. 74-23. 863.

Beyer, L. (1984). Fied Experience, Ideology and the Development of Critical Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, Vo. 35, No. 3, pp. 36-41.

Beyer, L. (1988). *Knowing & Acting: Inquiry, Ideology & Educational Studies*. London, Falmer Press.

Beyer, L. & Zeichner, K. (1982). Teacher Training and Educational Foundations: a Plea for Discontent. *Journal of Teacher Education*, Vo. 33, No. 1, pp. 18-23.

Beyer, L. and Zeichner, K. (1987). Teacher Education in Cultural Context: Beyond Reproduction. En T. Popkewitz (ed.) *Critical Studies in Teacher Education*, London, Falmer Press, pp. 298-334.

Bishop, A. (1970). Simulating Pedagogical Decision Making. *Visual Education*, November, pp. 41-43.

Bishop, A. and Whitfield, R. (1972). *Situations in Teaching*. London, McGraw-Hill.

Blat, J. y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona, Teide/Unesco.

Bolster, A. (1983). Toward a More Effective Model of Research on Teaching. *Harvard Educational Review*, V. 53, N. 3, pp. 294-308.

Bone, T. (1980). Current trends in initial training, en E. Hoyle and J. Megarry. (eds.) *Professional development of teachers*. London, Kogan Page, pp. 57-68.

Bone, T. (1987). Changes in the Training of Teachers. *International Review of Education*, Vo. 33, No. 3, pp. 381-396.

Boothroyd, W. (1979). Teaching practice supervision -a research report. *British Journal of Teacher Education*, Vo. 5, No. 3, pp. 243-250.

Borich, G. (1979). Implications for Developing Teacher Competencies from Process-Product Research. *Journal of Teacher Education*, Vo. 30, No. 1, pp. 76-86.

Borko, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. En J. Hofman and S. Edwards. (eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York, Random House, pp. 45-64.

Borko, H. y Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L. M. Villar (ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 259-276.

Boydell, D. (1986). Issues in Teaching Practice Supervision Research: A Review of the Literature. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 2, No. 2, pp. 115-125.

Breuse, E. (1986). Formación de los docentes centrada en la persona, en A. Abraham (ed.) *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa, pp. 180-190.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

Broudy, H. (1984). The University and the Preparation of Teachers, en L. Katz and J. Raths (eds.). *Advances in Teacher Education*, Vo. 1, Norwood, Ablex, pp. 1-8.

Buchmann, M. (1984). The use of research knowledge in teacher education and teaching. *American Journal of Education*, V. 92, N. 4, pp. 421-439.

Buchmann, M. (1986). Role over Person: Morality and Authenticity in Teaching. *Teacher College Record*, V. 87, N. 4, pp. 529-543.

Bullough, R. (1987). Accomodation and Tension: Teachers, Teacher Role, and the Culture of Teaching. En J. Smyth (ed.). *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London, Falmer Press, pp. 83-94.

Burguess, R. (1985). *Issues in Educational Research. Qualitative methods*. London, Falmer Press.

Burke, P. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. London, Falmer Press.

Burke, P. et al. (1984). *Teacher Career Stages; Implications for Staff Development*. Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation. .

Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, V. 15, N. 4, pp. 361-385.

Clandinin, J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London, Falmer Press.

Clark, C. (1984). *Research on Teaching and the Content of Teacher Education Programs: An Optimistic View*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Occasional Paper, No. 75.

Clark, C. (1988). Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contribution of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, Vo. 17, No. 2, pp. 5-12.

Clark, D. & Marker, G. (1975). The institutionalization of teacher education, en K. Ryan (eds.). *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 53-86.

Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston, Houghton Mifflin Co.

Cohen, L. and Manion, L. (1977). *A Guide to Teaching Practice*. London, Methuen and Co.

Combs, A. y otros. (1979). *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid, EMESA.

Cooper, J. et al. (1973). A Competency-based Systems Approach to Teacher Education. En J. M. Cooper et al. (eds.) *System Approach to Teacher Education*, Berkeley, McCutchan Publishing Co. .

Copeland, W. (1979). Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship. *Theory into Practice*, Vo. 18, No. 7, pp. 194-199.

Crow, N. (1986). *The role of teacher education in teacher socialization: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. , S. Francisco.

Cruicksanks, D. (1984). Toward a model to guide inquiry in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 35, No. 6, pp. 43-48.

Darder Vidal, Pere (1987). La formación continua centrada en el proyecto (escuela). "Formación permanente del profesorado en Europa: Experiencias y perspectivas", Madrid, Universidad de Verano, MEC, pp. 73-91.

Darling-Hammond, L. (1985). Valuing Teachers: The Making of a Profession. *Teacher College Record*, V. 87, N. 2, pp. 205-218.

Day, C. (1987). Professional Learning through Collaborative In-service Activity. En J. Smyth (ed.). *Educating teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London, Falmer Press, pp. 207-222.

Denemark, G. & Nutter, N. (1984). The Case for Extended Programs of Initial Teacher Preparation. En L. Katz and J. Raths (eds.). *Advances in Teacher Education*, Vo. 1, Norwood, Ablex, pp. 203-246.

Dillon-Peterson, B. (ed.). (1981). *Staff Development / Organization Development*. Virginia, ASCD.

Doyle, W. (1985). Learning to teach: an emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 1, pp. 31-32.

Doyle, W. (1986). *The World Is Everything That Is The Case: Developing Case Methods for Teacher Education*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.

Duschl, R. , Waxman, H. and Morecok, R. (1986). *A comparison of students', student teachers' and university supervisors' perceptions of the science classroom environment*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. , S. Francisco.

Eaker, R. and Huffman, J. (1980). *Helping teachers use research findings. The consumer-validation process*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Occasional Paper, No. 44.

Ebbut, D. (1985). Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. En R. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research Methods*, London, The Falmer Press, pp. 152-262.

Edelfelt, R. and Johnson, M. (1975). *Rethinking In-Service Education*. Washington, National Education Association.

Edgar, D. and Warren, R. (1969). Power and autonomy in teacher socialization. *Sociology of Education*, Vo. 42, pp. 386-399.

Egbert, R. (1985). The practice of preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 3, No. 1, pp. 16-22.

Eisner, E. (1988). The Ecology of School Improvement. *Educational Researcher*, Vo. 45, No. 5, pp. 24-29.

Elam, S. (1971). Performance-based Teacher Education: What is the state of the art?. Washington, AACTE.

Elliott, J. (1976). *Developing hypothesis about classrooms from teachers' practical constructs*. University of North Dakota.

Elliott, J. (1984). Qué es la investigación en la acción en las escuelas. En *Seminario de Investigación-Acción en las Escuelas*, Málaga, 1984.

Elliott, J. (1987). Teachers as Researchers, en M. Dunking (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon, pp. 162-164.

Erickson, G. (1987). *Constructivist Epistemology and the Professional Development of Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington.

Escolano Benito, A. (1987). La condición docente y el estatuto del profesorado. *Studia Paedagogica*, No. 19, pp. 3-10.

Escudero Muñoz, J. M. (1983). Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, No. 1, pp. 19-44.

- Escudero Muñoz, J. M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación educativa, en L. M. Villar (coord.). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Escudero Muñoz, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, No. 3, pp. 5-39.
- Esteve J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- Feiman, S. (1978). The Teacher Center Concept. En S. Feiman (ed.). *Teacher Centers*, Chicago, The University of Chicago, pp. 3-26.
- Feiman, S. (1979). Technique and Inquiry in Teacher Education; A curricular Case Study. *Curriculum Inquiry*, Vo. 9, No. 1, pp. 63-79.
- Feiman, S. (1983). *Learning to teach*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Occasional Paper, No. 64.
- Feiman, S. and Ball, D. (1984). *Views of knowledge in preservice curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A., New Orleans.
- Feiman, S. y Buchmann, M. (1987). El primer año de preparación del profesorado: ¿Transición al pensamiento pedagógico?. En L. Montero (ed.). *Lecturas de Formación del Profesorado*, Santiago, Tórculo, pp. 144-186.
- Feiman, S. y Buchmann, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L. M. Villar (ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 301-313.
- Feiman, S. and Floden, R. (1986). The cultures of teaching. M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*, New York, Macmillan, pp. 505-526.

- Fenstermacher, G. (1982). On learning to teach effectively from research on teacher effectiveness. *Journal of Classroom Interaction*, Vo. 17, No. 2, pp. 7-12.
- Ferrández Arenaz, A. (1980). Estudios analíticos-experimentales basados en la microenseñanza. En *Investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid, SEP, pp. 187-206.
- Ferry, G. (1983). *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Dunod.
- Floden, R. and Feiman, S. (1981). *Should teachers be taught to be rational?*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Research Series No. 96.
- Fraser, B. (1986). *Classroom Environment*. London, Croom Helm.
- Fraser, B. et al (1987). *A Comparison of the Psychosocial Climate of Different Types of Schools*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. Washington.
- Friebus, R. (1977). Agents of socialization involved in student teaching. *Journal of Educational Research*, Vo. 70, pp. 263-268.
- Fullam, M. (1987). Implementing the Implementation Plan. En M. Wideen and I. Andrews (eds.), *Staff Development for School Improvement*, New York, Falmer Press, pp. 213-222.
- Gage, N. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986). Mentoring among teachers: A review of the literature. *Journal of Teacher Education*, Vo. 37, no. 1, pp. 6-11.
- García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy, Marfil.

- García Carrasco, J. (1988). La profesionalización de los profesores. *Revista de Educación*, No. 285, pp. 111-123.
- Garmston, R. (1987). How Administrator Support Peer Coaching. *Educational Leadership*, V. 44, N. 5, pp. 18-28.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). Bases para la reforma del curriculum de la formación de profesores en las Escuelas Normales. En *Primer Encuentro Nacional de E. U. de Formación del Profesorado de E. G. B.*, Málaga, I. C. E. de la Universidad, pp. 40-68.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, N. 269, pp. 77-99.
- Gimeno Sacristán, J. (1983). El profesor como investigador en el aula; Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, No. 2, pp. 51-73.
- Gimeno, J. y Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de E. G. B. Análisis de la situación española*. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.
- Ginsburg, M (1986). Reproductions, Contradictions and Conceptions of Curriculum in Preservice Teacher Education. *Curriculum Inquiry*, V. 16, No. 3, pp. 283-309.
- Ginsburg, M. (1988). *Contradictions in Teacher Education and Society. A critical analysis*. London, Falmer Press.
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, No. 284, pp. 53-76.
- Giroux, H. and McLaren, P. (1986). Teacher Education and the Politics of Engagement; The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, Vo. 56, No. 3,.

- Gitlin, A. and Teitelbaum, K. (1983). Linking theory and practice: The use of ethnography methodology by prospective teachers. *Journal of Education for Teaching*, Vo. 9, pp. 225-234.
- Goldhammer, R. (1987). Formación del profesorado. Realidad, esperanza y promesa. En L. Montero (ed.). *Lecturas de Formación del Profesorado*, Santiago, Tórculo, pp. 15-35.
- Goldhammer, R. et al. (1980). *Clinical Supervision. Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- González, A. et al. (1984). *Análisis de la calidad de la enseñanza. Instrumentos y técnicas para los Seminarios Didácticos*. Madrid, Narcea.
- González González, M. T. y Escudero Muñoz, J. M. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- Goodlad, J. (1983). The School as Workplace. En G. Griffin (ed.), *Staff Development*, Chicago, NSSE, pp. 36-61.
- Goodlad, J. (1984). *A Place Call School. Prospective for Future*. New York, Mc. Graw-Hill.
- Gray, W. and Gray, M. (1985). Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers. *Educational Leadership*, V. 43, N. 3, pp. 37-43.
- Gregory, I. (1986). Third World-First World: time for another look at microteaching. *Journal of Education for Teaching*, V. 12, N. 2, pp. 173-188.
- Griffin, G. (1983). The work of staff development. En G. Griffin (ed.), *Staff Development*, Chicago, NSSE, pp. 1-12.
- Griffin, G. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, V. 36, N. 1, pp. 42-46.
- Griffin, G. (1987). The school in society and the social organization of the school. En M. Wideen and I. Andrews (eds.), *Staff Development for School Improvement*, New York, Falmer Press.

- Gudmundsdottir, S. (1987). *Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A., Washington.
- Haberman, M. (1983). Research on preservice laboratory and clinical experiences: Implications for teacher education. En K. Howey and W. Gardner (eds.), *The education of teachers*, New York, Longman.
- Hall, G. (1983). Clinical Supervision in Teacher Education as a Research Topic. *Journal of Teacher Education*, V. 34, N. 4, pp. 56-58.
- Hall, G. and Hord, S. (1981). A National Agenda for Research in Teacher Education for the 1980's. *Journal of Teacher Education*, Vo. 32, No. 2, pp. 4-8.
- Harris, B. (1987). Supervision of Teaching. En M. Dunking (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, pp. 757-761.
- Heck, S. and Williams, C. (1984). *The complex roles of the teacher*. New York, Teacher College Press.
- Hewton, E. (ed) (1988). *School Focused Staff Development*. London, Falmer Press.
- Hoffman, J. and Edwards, S. (1986). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York, Random House.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes, Open University Press.
- Hopkins, D. (1987 b). School Based Review and Staff Development. En M. Wideen and I. Andrews (eds.), *Staff Development for School Improvement*, New York, Falmer Press, pp. 154-169.
- Houston, W. (1981). The status of competency-based education: An American report. *Journal of Education for Teaching*, Vo. 7, No. 1, pp. 17-24.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, V. 36, N. 1, pp. 58-64.
- Howey, K. and Vaughan, J. (1983). Current Patterns of Staff Development. En G. Griffin (ed.), *Staff Development*, Chicago, NSSE, pp. 92-117.
- Howey, K. and Zimpher, N. (1987). *Scholarly Inquiry into Teacher education in the United States*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A., Washington.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En E. Hoyle and J. Megarry (eds). *Professional Development of Teachers*. London, Kogan Page.
- Huberman, M. (1983). The Role of Teacher Education in the improvement of Educational Practice: a linkage model. *European Journal of Teacher Education*, Vo. 6, No. 1, pp. 17-29.
- Huling, L. (1986). What Can and Cannot Reasonably Be Expected from Teacher Induction Programs. *Journal of Teacher Education*, V. 37, N. 1, pp. 2-5.
- Izquierdo i Aymerich, M. (1985). Planes de Formación Permanente Institucional (FOPI). *Cuadernos de Pedagogía*, No. 131, pp. 14-17.
- Jantzen, J. (1981). Why College Students Choose to Teach: A Longitudinal Study. *Journal of Teacher Education*, V. 32, N. 2, pp. 45-48.
- Johnston, J. and Ryan, K. (1983). Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education. En K. Howey and W. Gardner (eds.), *The Education of Teachers*, New York, Longman.
- Joseph, P. and Green, N. (1986). Perspectives on Reason for Becoming Teachers. *Journal of Teacher Education*, V. 37, N. 7, pp. 28-33.

Joyce, B. (1975). Conceptions of Man and Their Implications for Teacher Education. En K. Ryan (ed.). *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 111-145.

Joyce, B. (1980). The ecology of professional development. En E. Hoyle and J. Megarry (ed.). *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*, New York, Kogan Page, pp. 19-41.

Joyce, B. and Showers, B. (1982). The Coaching of Teaching. *Educational Leadership*, Octubre, pp. 4-10.

Joyce, B. , Hersh, R. and McKibbin, M. (1983). *The Structure of Schools Improvement*. New York, Longman.

Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.

Kagan, D. (1988). Research on the Supervision of Counselors- and Teachers-in-Training: Linking Two Bodies of Literature. *Review of Educational Research*, Vo. 58, No. 1, pp. 1-24.

Karmos, D. and Jacko, C. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, Vo. 28, pp. 51-55.

Katz, L. and Raths, J. (1985). A Framework for Research on Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 6, pp. 9-15.

Kemmis, S. (1987). Critical reflection. En M. Widdén and I. Andrews (eds.), *Staff Development for School Improvement*, New York, Falmer Press, pp. 73-90.

Kirk, D. (1986). Beyond the limits of the theoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 2, No. 2, pp. 155-167.

Knowles, M. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf, Houston.

Koehler, V. (1985). Research on Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 36, No. 1, pp. 23-30.

Korthagen, F. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 5, pp. 11-15.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London, Methuen and Co.

Landsheere, G. (1979). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid, Narcea.

Landsheere, G. (1987). Teacher Recyclage. En M. Dunking (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, pp. 744-745.

Lanier, J. (1984). *The future of teacher education: two papers*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Occasional Paper, No. 79.

Lanier, J. and Little, J. (1986). Research on Teacher Education. En M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, New York, Macmillan.

Lasley, T. (1980). Preservice Teacher Beliefs about Teaching. *Journal of Teacher Education*, V. 31, N. 4, pp. 38-41.

Leinhardt, G. (1983). Novice and expert knowledge of individual student achievement. *Educational Psychologist*, Vo. 18, No. 3, pp. 165-179.

Liston, D. and Zeichner, K. (1988). *Critical Pedagogy and Teacher Education*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. New Orleans.

Lortie, D. (1975). *The Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, The University of Chicago Press.

Lyon, G. and McCleary, L. (1980). Careers in teaching. En E. Hoyle and J. Megarry (eds.) *Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education*, London, Kogan Page, pp. 98-111.

Lloyd, S. (1984). *The development of a computer simulation for consulting teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.

MacKinnon, A. (1986). *Detecting reflection-in-action in preservice elementary science teachers*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A., S. Francisco.

Marcelo García, C. (1983 a). Paso. En L. M. Villar (ed.) *Formación inicial y permanente en E. G. B. Competencias Docentes y Supervisoras*, Sevilla, ICE de la Universidad, pp. 130-170.

Marcelo García, C. (1983 b). *Las prácticas de enseñanza*. Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura.

Marcelo García, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Cuestiones Pedagógicas*, No. 2, pp. 99-109.

Marcelo García, C. (1986). Estudio de los problemas docentes de profesores en formación. Una aplicación de la metodología "policy-capturing". *Cuestiones Pedagógicas*, No. 3, pp. 183-191.

Marcelo García, C. (1987a). El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación. Comunicación presentada al Symposium sobre Prácticas de Enseñanza, Pontevedra.

Marcelo García, C. (1987b). *Pensamientos del Profesor*. Barcelona, CEAC.

Marcelo García, C. (1987c). *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo García, C. (ed.) (1988). *Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marín Ibáñez, R. (1980). El contenido de la formación del profesorado. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Sep. pp. 421-437.

Martínez Mut, B. (1983). *El perfeccionamiento del profesorado, estrategias y modalidades*. Madrid, Anaya.

McGarvey, B. and Swallow, D. (1986). *Microteaching in Teacher Education & Training*. London, Croom Helm.

McIntyre, D. et al. (1977). *Investigations of Microteaching*. London, Croom Helm.

McNamara, D. & Desforges, C. (1979). The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge. En N. Bennet and D. McNamara (eds.) *Focus on Teaching*, London, Longman, pp. 232-248.

McNergney, R. and Carrier, C. (1981). *Teacher Development*. New York, MacMillan Publishing Co.

Medina Rivilla, A. (1988). *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid, Cincel.

Megarry, J. (1980). Selected innovations in methods of teacher education. En E. Hoyle and J. Megarry (eds.) *The Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education 1980*. London, Kogan Page, pp. 241-269.

Mialaret, G. (1982). Principios y etapas de la formación de los educadores, en M. Debesse y G. Mialaret, *La formación de los enseñantes*. Barcelona Oikos-Tau, pp. 137-162.

Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Centros de Profesores*. Madrid, Servicio de Publicaciones del M. E. C.

Ministerio de Educación y Ciencia (1987 a). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid, Servicio de Publicaciones del M. E. C. .

Ministerio de Educación y Ciencia (1987 b). *Plan de Formación del Profesorado. Curso 87-88*. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado.

Ministerio de Educación y Ciencia (1987 c). *Formación Permanente del Profesorado en Europa: Experiencias y Perspectivas*. Madrid, M. E. C. .

Moffett, K. et al. (1987). Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock. *Educational Leadership*, V. 44, N. 5, pp. 34-37.

Montero, L. (1987a). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, Vo. 5, No. 9, pp. 7-31.

Montero, L. (1987b) (ed.). *Lecturas de Formación del Profesorado*, Santiago, Tórculo.

Montero, L. (1987c). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional*. Ponencia presentada al Symposium Nacional sobre Prácticas de Enseñanza, Pontevedra.

Mosher, R. y Purpel, D. (1974). *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires, "El Ateneo".

Neubert, G. and Bratton, E. (1987). Team Coaching: Staff Development Side by Side. *Educational Leadership*, V. 44, N. 5, pp. 29-33.

OCDE-CERI (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid, Narcea.

Okazawa-Rey, M, Anderson, J. and Traver, R. (1987). *Teachers, Teaching and Teacher Education*. Harvard Educational Review, Reprint Series No. 19.

Oliveros, A. (1975). La actualización del profesorado por los medios a distancia. *Revista de Educación*, N. 241, pp. 53-65.

Orden Hoz, A. (1979). Enseñanza Superior de la Pedagogía y Formación del Profesorado. La experiencia española. *Estudios de Ciencias de la Educación: curriculum y profesores*, Salamanca, I. C. E. de la Universidad.

Orden Hoz, A. (1987). Unidad y diversidad en la formación del profesorado. *Studia Paedagogica*, No. 19, pp. 47-58.

Peck, R. and Tucker, J. (1973). Research on Teacher Education. En R. Travers (ed.) *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand MacNally, pp. 940-978.

Peretti, A. (1983). Pour une formation nouvelle des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, Vo. 6, No. 3, pp. 215-220.

Peretti, A. (1987). Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Revista de Educación*, No. 284, pp. 89-112.

Perez Gómez, A. (1987). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco, Bilbao.

Perez Serrano, G. (1981). La formación del profesor desde una perspectiva humanística, En *El profesor, Formación y Perfeccionamiento*. Madrid, Escuela Española.

Perez Serrano, M. (1987). Las prácticas de enseñanza a debate: Opinión de los alumnos, los profesores de las Escuelas Universitarias y los maestros de EGB en ejercicio. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, No. 0, pp. 11-124.

Perlberg, A. et al. (1979). Toward new teacher education models. *British Journal of Teacher Education*, Vo. 5, No. 3, pp. 263-281.

- Perlberg, A. (1987). Microteaching: Conceptual and Theoretical Bases. En M. Dunking (ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, pp. 715-720.
- Pernil, P. y Domínguez, G. (1987). *La evaluación de los programas de formación de profesorado de educación a distancia*. Comunicación presentada al II Congreso Mundial Vasco, Bilbao.
- Perrott, E. (1987). Minicourses. En M. Dunking (ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, pp. 764-772.
- Pickle, J. (1985). Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 4, pp. 55-59.
- Popkewitz, T. (1979). *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. , San Francisco.
- Popkewitz, T. (1985). *Curriculum Studies in Teacher Education: Problems and Paradoxes of Knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. , San Francisco.
- Ralston, S. (1980). *Learning to teach: An ethnography of student teachers' perspective*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.
- Robertson, S. , Keith, T. and Page, E. (1983). Now who aspires to teach. *Educational Researcher*, Vo. 12, No. 6, pp. 13-20.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*, N. 147, pp. 37-58.
- Rosa Acosta, B. (1981). Condicionantes socioeconómicos del reclutamiento docente, en *El Profesor, Formación y Perfeccionamiento*. Madrid, Escuela Española, pp. 148-154.

- Ross, E. and Hannay, L. (1986). Towards a Critical Theory of Reflective Inquiry. *Journal of Teacher Education*, Vo. 37, No. 4, pp. 9-15.
- Rudduck, J. (1987). Partnership Supervision as a Basis for the Professional Development of New and Experienced Teachers. En M. Wideen and I. Andrews (eds.), *Staff Development for School Improvement*, New York, Falmer Press, pp. 129-141.
- Russell, T. (1985). Applying Teacher Effectiveness Research in Elementary Teacher Education. En I. Housego and P. Grimmert (eds.). *Teaching and Teacher Education*, Columbia. Univ. of British Columbia, pp. 115-133.
- Russell, T. (1986). *Beginning teacher's development of knowledge-in-action*. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. , S. Francisco.
- Ryan, K. et al. (1980). *Biting the Apple. Accounts of first year teachers*. New York, Longman.
- Sanchez Horcajo, J. (1985). Morfología social del profesorado rural de E. G. B. en Castilla y Leon. *Educación y Sociedad*, No. 3, pp. 161-175.
- Saras, J. y Contreras, E. (1980). La formación continua del profesorado. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid, SEP, pp. 305-333.
- Sarramona López, J. (1980). Estrategias no convencionales de formación del profesorado. En *La Investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, SEP, pp. 439-452.
- Schalock, D. (1983). Methodological Considerations in Future Research and Development in Teacher Education, en Howey and W. Gardner (eds). *The Education of Teachers*, New York, Longman, pp. 38-73.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. New York, Basic Books.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, Jossey-Bass.
- Schwab, J. (1981). The concept of the structure of a discipline. En H. Giroux et al. (eds.), *Curriculum and Instruction*, Berkeley, McCutchan, pp. 51-61.
- Sears, J. (1985). Rethinking Teacher Education: Dare we work toward a new social order?. *Journal of Curriculum Theorizing*, Vo. 2, No. 2, pp. 24-79.
- Shalaway, L. and Lanier, J. (1978). *Teachers attaining new roles in research: A challenge to the educational community*. East Lansing, Michigan State University, Institute for research on Teaching, Conference Series No. 4.
- Short, E. (1985). The concept of competence: Its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, N. 2, pp. 2-67. .
- Showers, B., Joyce, B. and Bennett, B. (1987). Synthesis of Research on Staff Development: A Framework for Future Study and a State-of-Art Analysis. *Educational Leadership*, Vo. 45, No. 3, pp. 77-87.
- Shulman, L. (1986). To Whom Understand: Knowledge growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vo. 15, No. 2, pp. 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vo. 57, No. 1, pp. 1-22.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S. Ball and I. Goodson (eds.) *Teachers' Lives and Careers*, London, Falmer Press, pp. 27-60.
- Snyder, K. & Anderson, R. (1980). Leadership in Teacher Education: A Systems Approach. *Journal of Teacher Education*, Vo. 31, No. 1, pp. 11-15.
- Sprinthall, N. and Thies-Sprinthall, L. (1983). The Teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View. En G. Griffin (ed.). *Staff Development*, Chicago, National Society for the Study of Education, pp. 13-35.

- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Stevenson, R. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 3, No. 3, pp. 233-248.
- Stones, E. (1987). Teaching Practice Supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, Vo. 10, No. 1, pp. 67-79.
- Stones, E. and Morris, S. (1972). *Teaching practice. Problems and perspectives*. London, Methuen and Co.
- Sykes, G. (1983). Contradictions, ironies and promises unfulfilled: A contemporary account of the status of teaching. *Phi Delta Kappan*, October, pp. 87-93.
- Tabachnick, B. (1981). Teacher education as a set of dynamic social events, en B. Tabachnick et al. (eds.). *Studying Teaching and Learning*. New York, Praeger, pp. 76-86.
- Tabachnick, R. and Zeichner, K. (1985). *Individual and contextual influences on the relationships between teachers' beliefs and classroom behavior*. Paper presented at ISATT Conference, Tilburg.
- Tickle, Les (1987). *Learning Teaching, Teaching teaching*. London, Falmer Press.
- Tisher, R. (1980). The induction of beginning teachers. En E. Hoyle and J. Megarry. (eds.) *Professional development of teachers*. London, Kogan Page, pp. 69-84.
- Tom, A. (1985 a). Inquiry into Inquiry-oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 5, pp. 35-44.
- Tom, A. (1985 b). Rethinking the relationship between research and practice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, V. 1, N. 2, pp. 139-153.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, Jossey-Bass.
- Schwab, J. (1981). The concept of the structure of a discipline. En H. Giroux et al. (eds.), *Curriculum and Instruction*, Berkeley, McCutchan, pp. 51-61.
- Sears, J. (1985). Rethinking Teacher Education: Dare we work toward a new social order?. *Journal of Curriculum Theorizing*, Vo. 2, No. 2, pp. 24-79.
- Shalaway, L. and Lanier, J. (1978). *Teachers attaining new roles in research: A challenge to the educational community*. East Lansing, Michigan State University, Institute for research on Teaching, Conference Series No. 4.
- Short, E. (1985). The concept of competence: Its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, N. 2, pp. 2-67.
- Showers, B., Joyce, B. and Bennett, B. (1987). Synthesis of Research on Staff Development: A Framework for Future Study and a State-of-Art Analysis. *Educational Leadership*, Vo. 45, No. 3, pp. 77-87.
- Shulman, L. (1986). To Who Understand: Knowledge growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vo. 15, No. 2, pp. 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vo. 57, No. 1, pp. 1-22.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S. Ball and I. Goodson (eds.) *Teachers' Lives and Careers*, London, Falmer Press, pp. 27-60.
- Snyder, K. & Anderson, R. (1980). Leadership in Teacher Education: A Systems Approach. *Journal of Teacher Education*, Vo. 31, No. 1, pp. 11-15.
- Sprinthall, N. and Thies-Sprinthall, L. (1983). The Teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View. En G. Griffin (ed.). *Staff Development*, Chicago, National Society for the Study of Education, pp. 13-35.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Stevenson, R. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 3, No. 3, pp. 233-248.
- Stones, E. (1987). Teaching Practice Supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, Vo. 10, No. 1, pp. 67-79.
- Stones, E. and Morris, S. (1972). *Teaching practice. Problems and perspectives*. London, Methuen and Co.
- Sykes, G. (1983). Contradictions, ironies and promises unfulfilled: A contemporary account of the status of teaching. *Phi Delta Kappan*, October, pp. 87-93.
- Tabachnick, B. (1981). Teacher education as a set of dynamic social events, en B. Tabachnick et al. (eds.). *Studying Teaching and Learning*. New York, Praeger, pp. 76-86.
- Tabachnick, R. and Zeichner, K. (1985). *Individual and contextual influences on the relationships between teachers' beliefs and classroom behavior*. Paper presented at ISATT Conference, Tilburg.
- Tickle, Les (1987). *Learning Teaching, Teaching teaching*. London, Falmer Press.
- Tisher, R. (1980). The induction of beginning teachers. En E. Hoyle and J. Megarry. (eds.) *Professional development of teachers*. London, Kogan Page, pp. 69-84.
- Tom, A. (1985 a). Inquiry into Inquiry-oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 5, pp. 35-44.
- Tom, A. (1985 b). Rethinking the relationship between research and practice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, V. 1, N. 2, pp. 139-153.

- Touriñán López, J. M. (1988). *Estatuto del Profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid, Escuela Española.
- Travers, R. (1973). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- Troyer, M. (1986). A Synthesis of Research on the Characteristics of Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, Vo. 37, No. 5, pp. 6-11.
- Turner, R. (1975). An overview of research in teacher education. En K. Ryan (ed.) *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 87-110.
- Turney, C. (1987). Supervision of the Practicum. En M. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, pp. 686-695.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del distrito universitario de Madrid*. Madrid, Servicio de Publicaciones del M. E. C. .
- Vaughan, J. (1984). Knowledge Resources for Improving the Content of Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 35, No. 4, pp. 3-8.
- Vazquez Gomez, G. (1982). El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y pedagogos. *Bordón*, No. 245, pp. 495-516.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vo. 54, No. 2, pp. 143-178.
- Veenman, S. (1987). *On becoming a teacher: An analysis of initial training*. Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco, Bilbao.
- Vicente, A. (Dir.) (1981). *Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E. G. B.* . Murcia, ICE de la Universidad.

- Villa Sánchez, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid, Servicio de Publicaciones del M. E. C. .
- Villar Angulo, L. M. (1980). *Enfoque modular de la enseñanza 2. Aprender a enseñar*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Villar Angulo, L. M. (1981 a). *Las prácticas de enseñanza. Análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad alumnos en prácticas*. Sevilla, ICE de la Universidad.
- Villar Angulo, L. M. (1981 b). El CCTV al servicio de la formación, perfeccionamiento e investigación educativa. En *Perfeccionamiento del Profesorado*, Valencia, ICE de la Universidad Politécnica, pp. 197-220.
- Villar Angulo, L. M. (1983). Revisión de investigaciones empíricas sobre "Formación del profesorado" en España. *Revista de Investigación Educativa*, Vo. 1, No. 2, pp. 280-302.
- Villar Angulo, L. M. (1986 a). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia, Promolibro.
- Villar Angulo, L. M. (1986 b). *Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores*. Sevilla, Servicio Publicaciones de la Universidad.
- Villar Angulo, L. M. (1986 c). *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*. Valencia, Promolibro.
- Villar Angulo, L. M. (1987 a). *Minicurso Modelo Inductivo*. Sevilla, Servicio Publicaciones Universidad.
- Villar Angulo, L. M. (1987 b). *Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E. G. B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase*. Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco, Bilbao.
- Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alicante, Marfil.

Villar, L. M. y Marcelo, C. (1985). Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variables: contextualización del rendimiento académico. *Bordón*, No. 257, pp. 255-272.

Villar, L. M. , Marcelo, C. y García, E. (1988). *Evaluación del Clima Institucional*. Ponencia presentada al IV Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Santiago.

Villar, L. M. y Shavelson, R. (1986). *Minicurso sobre Toma de Decisiones Instruccionales basado en Simulaciones por Ordenador*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

Vonk, H. (1987). El vacío entre la teoría y la práctica. En L. Montero (ed.). *Lecturas de Formación del Profesorado*, Santiago, Tórculo, pp. 118-143.

Vonk, J. (1983). Problems of beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, Vo. 6, No. 2, pp. 133-150.

Wallance, M. (1987). A Historical Review of Action Research: Some Implications for the Education of Teachers in their Managerial Role. *Journal of Education for Teaching*, Vo. 13, No. 2, pp. 97-116.

Ward, B. (1985). Teacher development: The challenge of the future. *Journal of Teacher Education*, V. 36, N. 2, pp. 52-57.

Warren, R. (1971). Anthropology and Teacher Training. *The Journal of Teacher Education*, Vo. XXII, No. 3, pp. 281-286.

Wilson, S. and Shulman, L. (1987). "150 Different Ways" of knowing: Representation of knowledge in teaching. En J. Calderhead (ed.), *Exploring Teacher Thinking*, Sussex, Holt, Rinehart and Winston.

Wittrock, M. (ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*. New York, Macmillan.

Woodring, P. (1975). The development of teacher education. En K. Ryan (ed.), *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 1-24.

Wood, F. et al. (1981). Designing effective staff development programs. En B. Dillon-Peterson (ed.), *Staff Development / Organization Development*, Washington, ASCD, pp. 59-92.

Wragg, E. (1974). *Teaching teaching*. London, David and Charles.

Wragg, E. (1982). *A Review of Research in Teacher Education*. Windsor, NFER- Nelson.

Zabalza, M. (1987). *El práctico, lo práctico, las prácticas*. Ponencia presentada al Simposium sobre Prácticas de Enseñanza, Pontevedra.

Zeichner, K. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vo. 31, No. 6, pp. 45-55.

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIV, No. 3, pp. 3-9.

Zeichner, K. (1986). Content and context: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, V. 12, N. 1, pp. 5-24.

Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, No. 282, pp. 161-190.

Zeichner, K. and Grant, C. (1985). Biography and social structure in the socialization of student teachers: a reexamination of the pupil control ideologies of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, Vo. 3, pp. 299-314.

Zeichner, K. and Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, V. 1, N. 2, pp. 155-174.

Zeichner, K. and Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, Vo. 57, No. 1, pp. 23-47.



Zeichner, K. and Tabachnick, R. (1981). Are the Effects of University Teacher Education "Washed Out" by School Experience?. *Journal of Teacher Education*, V. 32, N. 3, pp. 7-11.

Zeichner, K. and Tabachnick, R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, Vo. 11, No. 1, pp 1-27.

Zeichner, K. and Teitelbaum, K. (1982). Personalized and inquiry-oriented teacher education. *Journal of Education for Teaching*, Vo. 8, pp. 95-117.

Zimpher, N. (1987). Current Trends in Research on University Supervision of Student Teaching. En M. Haberman and J. Backus (eds.). *Advances in Teacher Education*, V. 3, Norwood, Ablex, pp. 118-150.

Zimpher, N. and Ashburn, E. (1985). Studying the professional development of teachers: How conceptions of the world inform the research agenda. *Journal of Teacher Education*, Vo. 36, No. 6, pp. 16-26.

Zimpher, N. et al. (1980). A Closer Look at University Student Teacher Supervision. *Journal of Teacher Education*, V. 31, N. 4, pp. 11-15.

Se diseñó y maquetó en los equipos de Autoedición
de la Editorial Universidad de Sevilla
Sevilla, Mayo 1989