



LA INVESTIGACIÓN DEL DOCENTE SOBRE SU PROPIA PRÁCTICA. UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

TEACHER'S RESEARCH INTO THEIR OWN PRACTICE: A PENDING ITEM IN INITIAL TEACHER TRAINING IN SPAIN

Gonzalo Jover

Patricia Villamor

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Los países que obtienen los mejores puestos en las evaluaciones internacionales de los resultados escolares no han dejado de abordar la formación inicial de los profesores. Parte de su éxito se asocia a la introducción de enfoques que promueven la reflexión e investigación de los docentes desde la práctica, con referentes teóricos en propuestas como la que en los años ochenta formuló Donald A. Schön, en alternativa al modelo positivista de racionalidad técnica.

El artículo analiza la situación de este giro reflexivo en los sistemas de formación inicial de los profesores en España, donde la introducción de este tipo de enfoques sigue siendo una asignatura pendiente. Desde la Ley General de Educación de 1970, que se fraguó en un contexto político y epistemológico diferente al actual, las diversas reformas legislativas del sistema educativo han obviado recurrentemente el debate en torno a la formación inicial. Tampoco la adaptación de las titulaciones de formación de maestros y de profesores de educación secundaria al ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, ha supuesto un avance significativo en la dirección apuntada por estas propuestas, debido al peso de los hábitos adquiridos, las dinámicas de las universidades y la resistencia al desplazamiento de la habilidad técnica por la práctica reflexiva.

Dentro de este contexto general, algunos diseños específicos han abierto espacios a lo que Schön llamaba un *practicum* reflexivo como modalidad de formación. El artículo presenta la experiencia piloto iniciada en una de las especialidades del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Complutense, a través de los seminarios que acompañan al *practicum*, abiertos a la reflexión de los estudiantes, en confrontación con modelos de buenas prácticas, que les han permitido aprender a contextualizar el conocimiento de la educación y valorar la reflexión sobre y desde la propia práctica como algo inherente a la profesión.

Palabras clave: formación inicial de docentes, práctica reflexiva, enfoque de investigación, práctica docente, formación de docentes de primaria, formación de docentes de secundaria, España.

1. Introducción

Dentro de poco se cumplirá el cincuentenario de la aprobación en París, el cinco de octubre de 1966, tras dos décadas de reuniones y de consultas, de la Recomendación conjunta de la UNESCO y la OIT relativa a la situación del personal docente (TOWSLEY, 1991). A pesar de su carácter no vinculante, la Recomendación es considerada todavía hoy uno de los instrumentos internacionales más importantes para alcanzar mejoras en la profesión y el trabajo docente. Los 146 apartados de los que consta abordan los diferentes aspectos de la práctica profesional. En uno de ellos se indica: «Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador» (UNESCO, 1966, apartado 4).

Los años sesenta, en los que se aprueba esta Recomendación, son los años de la confianza en la educación como motor de desarrollo económico y social, de la convicción de que invertir en la educación y en el profesorado merece la pena. El nuevo escenario mundial que surgió en los años setenta supuso, sin embargo, un freno a estas expectativas y a las iniciativas necesarias para profesionalizar y hacer atractiva la labor docente, de modo que, a comienzos de los noventa, un informe de la OCDE llamaba la atención sobre la

Abstract

Most of the top-scoring countries in international rankings of academic achievement have long been involved in initial training for their new teachers. Much of their success can be attributed to their implementation of approaches that encourage teachers to reflect upon their own teaching practice. Those approaches have their theoretical referents on proposals such as the one Donald A. Schön formulated as an alternative to the positivist model of technical rationality.

The article analyzes the situation of this reflective turn in initial teacher training in Spain, where these kinds of approaches are a pending item. Ever since the General Education Law of 1970, which was put together in a different political and epistemological context from today's, the various legislative reforms of the education system have repeatedly evaded the issue of initial teacher training. Even when the academic degrees for primary and secondary education teachers were adapted to fit the European Higher Education Area, no significant progress was made on meeting the aims of such proposals. The weight of acquired habits, the dynamics of the universities and the resistance against displacing technical skill by reflective practice were chiefly responsible for the lack of real progress in this area.

In this general context, some specific designs have opened up spaces to what Schön called a *reflective practicum* as a modality of professional training. The article presents a pilot experience started in one of the specialties in the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training at the Universidad Complutense of Madrid. The pilot experience used seminars accompanying the practicum, open to the students' reflections in confrontation with models of good practice, thereby helping them learn to contextualize their knowledge of education and to value reflection on and in their own practice as something inherent to the profession.

Keywords: preservice teacher education, reflective practice, research based approach, teaching practice, primary teacher education, secondary teacher education, Spain.

tendencia a una escasez de aspirantes para la profesión docente, que empezaba a ser preocupante en algunos países y especialidades (OECD, 1990, pp. 114-155). Poco más tarde, la Conferencia Internacional de Educación dedicada al FORTALECIMIENTO DE LA FUNCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN UN MUNDO CAMBIANTE, celebrada en 1996, con ocasión del trigésimo aniversario de la Recomendación del 66, dedicó una de sus recomendaciones finales a qué hacer para recobrar el atractivo e interesar hacia la docencia a los jóvenes más competentes, mientras que en otra de las recomendaciones se instaba a mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora lo que, entre otras medidas exigía fortalecer las competencias relativas a «la experimentación y la innovación: desarrollo del espíritu científico, formación básica en métodos de investigación pedagógica y en participación activa en la evaluación de las experimentaciones» (UNESCO, 1996, p. 23). En 2005, la OCDE volvió a insistir en estos objetivos, y apeló a un cambio de énfasis en los programas de formación, que acentuase la reflexión en la práctica y la investigación:

«La formación inicial del profesorado no solo debe proporcionar una sólida preparación básica en conocimientos de las materias, la pedagogía relacionada con éstas y el conocimiento pedagógico general; también necesita desarrollar las destrezas de la práctica reflexiva y la investigación en el trabajo» (OECD, 2005, p. 134).

La evolución, sin embargo, no ha sido idéntica en todos los lugares. Algunos países asumieron hace tiempo ese cambio de énfasis. Varios de ellos figuran hoy entre los que obtienen los resultados más altos en las evaluaciones internacionales, conformando la situación que resume el lema popularizado por el informe McKinsey de 2007: «The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers» (BARBER y MOURSEHD, 2007). El camino hasta llegar ahí no estuvo exento de dificultades. Así, por ejemplo, en Canadá, durante la segunda mitad de los años cincuenta y a lo largo de los sesenta, las diferentes provincias fueron trasladando la formación de los profesores de educación elemental y secundaria a las Facultades de Educación y a las de Ciencias y Letras (FACULTIES OF ARTS AND SCIENCES) de las universidades. La transición de la cultura del TEACHER'S COLLEGE a la cultura de investigación de la universidad, teñida de fricciones políticas y profesionales, no fue fácil y todavía hoy se recuerdan las tensiones generadas por el traslado de los formadores docentes a la universidad y la contratación de profesores con doctorados y experiencia investigadora (BRUNO JOFRE y JOVER, 2008).

Algo parecido sucedió en Finlandia, donde en 1974 la formación de los profesores se trasladó a las instituciones universitarias, y desde 1979 se requiere una formación de nivel de Máster para ejercer la docencia tanto en educación primaria como en educación secundaria. El propósito de esta modificación, comentaba hace poco Reijo Laukkanen, antiguo miembro del Consejo Nacional de Educación de Finlandia, «fue unificar los aspectos nucleares de la formación de los profesores de educación primaria y de educación secundaria y desarrollar una formación de un alto rango académico para los futuros profesores» (LAUKKANEN, 2014, p. 26). Los programas de formación son diferentes, pero tanto unos como otros cuentan con una fuerte carga de formación pedagógica y una adecuada combinación de teoría y práctica. La admisión es selectiva y muy competitiva, especialmente en la formación para maestro de educación primaria, y solo entre el 10 % y el 12 % de los solicitantes logra entrar. La profesión docente es muy valorada socialmente y los jóvenes quieren dedicarse a ella, a pesar de que el salario no es excesivamente alto. Y también aquí los comienzos del cambio a finales de los años sesenta fueron duros, tal como recordaba el propio Laukkanen, que en cierta ocasión no dudó en apostillar: «In the beginning we weren't happy at all» (LEVINE, 2011).

Lo que interesa resaltar es que ni en un país, ni en el otro, se trató solo de cambios institucionales, sino de formas de concebir el trabajo de los profesores. En Canadá, el enfoque predominante, cuando la preparación de los docentes se lleva a las facultades universitarias, es el conductista, pero a partir de la segunda mitad de los años ochenta, cobra fuerza la imagen del profesor que actúa a partir de la reflexión en la práctica (RUSSELL, 2012). Por su lado, Laukkanen sitúa dos de las claves de la formación inicial docente, tal como se entiende en Finlandia, en el *ethical approach*, que significa situar la búsqueda de lo mejor de cada estudiante como criterio principal que debe guiar las decisiones de los profesores, y el *research-based approach*, cuyo objetivo es formar «profesores reflexivos, que comprendan la evidencia basada en la investigación y cómo se conecta con su trabajo» (LAUKKANEN, 2014, p. 33).

La idea del *reflective practitioner*, desarrollada por Donald A. Schön en los años ochenta, se considera el referente teórico central de estos enfoques, que ponen el acento en el conocimiento de los profesores basado en la reflexión y la 'ciencia en acción' (SCHÖN, 1983, 1987 y 1991) con un precedente en la filosofía pragmática de la educación de John Dewey (RODGERS, 2002).

El núcleo del análisis de Schön es la búsqueda de la epistemología de la práctica implícita en la forma en la que actúan cotidianamente los profesionales, de la estructura de la reflexión desde la acción, ante la inadecuación del modelo de racionalidad técnica de ajuste de medios y fines, heredero del positivismo, para responder a la indeterminación de las situaciones prácticas. Su propuesta de reflexión desde la práctica no niega las posibilidades de la racionalidad técnica, pero las integra dentro de un contexto más amplio de indagación reflexiva (SCHÖN, 1998, p. 73). Reflexionar desde la acción supone integrar la experimentación dentro de la propia

práctica, de modo que se produce una articulación diferente de teoría y práctica, investigación y ejecución:

«Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y de la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su escrutinio no está limitado a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida desde su investigación en curso. De este modo la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aún en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las condiciones de la racionalidad técnica» (*ibid.*, p. 72).

En los apartados siguientes vamos a analizar la situación de la formación inicial de los profesores en España con respecto a este *reflective turn* (SCHÖN, 1991). Dejamos sin explorar las experiencias llevadas a cabo en el rico y variado mundo de la formación permanente y la formación en centros, para centrarnos en los entornos más restringidos de los sistemas de formación inicial. Haremos una doble aproximación, macro y micro. En primer lugar, trazaremos las grandes líneas de la evolución de los sistemas de formación en nuestro país desde la Recomendación de la UNESCO/OIT de 1966 hasta las últimas reformas legislativas. A continuación, analizaremos la respuesta que se dio con la adaptación de las titulaciones al ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Finalizaremos haciéndonos cargo de las posibilidades que, dentro de un marco institucional reacio al desplazamiento de la racionalidad técnica, quedan todavía para un *practicum reflexivo*; y ello a través de una experiencia llevada a cabo en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, que los autores iniciamos durante el periodo en el que nos ocupamos de su coordinación en la Universidad Complutense.

2. La evolución en España

En España, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, aprobada en las postrimerías de la dictadura, se hizo eco de las propuestas de la Recomendación de la UNESCO y de la OIT. El título preliminar de la Ley parafrasea el apartado anteriormente citado de la Recomendación cuando señala que:

«La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde» (art. 3.2).

Una de las principales medidas que adoptó para ello la nueva Ley fue impulsar la formación inicial de los docentes. La preparación de los maestros de Educación General Básica, obligatoria de los 6 a los 14 años, adquiere un rango universitario intermedio, con la creación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, y se consolidan los Institutos de Ciencias de la Educación, creados un año antes, como estructuras universitarias enfocadas a atender la formación pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria y universidad, y promover el avance del sistema educativo mediante la aplicación de la investigación científica.

La modernización de la educación se asienta en la epistemología positivista, las taxonomías de objetivos y la investigación experimental realizada por especialistas. La vieja pedagogía de carácter sintético y normativo, es reemplazada por un conjunto de ciencias de orientación empírica, ocupadas en los problemas 'reales' de la educación, según enunciaba el LIBRO BLANCO: EDUCACIÓN EN ESPAÑA. BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA (MEC, 1969, p. 229). La reforma responde, así, a una pretensión de racionalización tecnológica para la cual lo ideal es que el proceso esté bien diseñado y planeado de antemano, de acuerdo con los cánones del conocimiento científico,

1. Las dos primeras obras las citaremos por sus ediciones en español, publicadas en un orden inverso a las ediciones originales (SCHÖN 1992 y 1998).

y llevado a cabo por expertos, de modo que se maximice la eficacia y —como se decía en los manuales de la época— el profesor tenga que decidir lo menos posible (BRIGGS, 1973, p. 197).

Las claves de la Ley se proyectan en la política curricular. Como señaló Beltrán Llavador con motivo del vigésimo aniversario de su aprobación:

«Si el currículo es siempre un espacio de contradicciones, el de la Ley de 1970 las manifestaba de forma especialmente transparente. Encubierto bajo un aspecto de coherencia epistemológica o, si se prefiere, de una lógica a la que no se da nombre, su carácter tecnocrático lo hacía compatible con la nueva lógica de la dominación emprendida bajo el pretexto de la modernización social» (BELTRÁN LLAVADOR, 1990, p. 204).

En la normativa de la Ley de 1970 no faltan referencias a espacios de iniciativa de los profesores, pero éstos se insertan en una nueva concepción curricular en la que los mecanismos de control quedan incorporados en los mismos procesos (*ibid.*, p. 205).

La integración de la formación de los profesores de Educación General Básica en la universidad operada por la Ley del 70, si bien representó un paso en la mejora de la formación, no dejó de ser una integración *sui generis*, con la creación de unas instituciones especiales, las escuelas universitarias de Educación General Básica, formadas por plantillas de profesores, en su mayor parte, no doctores y con escasa proyección investigadora. Esta configuración se aliaba bien con el tipo de profesor que se pretendía formar, con un perfil orientado hacia la ejecución técnica de decisiones adoptadas en otros ámbitos.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en 1990, ya en el nuevo contexto político de la Constitución de 1978, abrió la puerta a la integración más amplia de la formación docente en las universidades, en varias de las cuales se crearon Facultades de Educación (con éste u otros nombres) que incluían los estudios de preparación de maestros. Frente a la orientación de perfil tecnocrático anterior, la reforma de estos años se inspira en una concepción práctica, en la que el profesor es visto como alguien que tiene autonomía profesional y adopta decisiones desde el análisis y la reflexión en la acción. Según el LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO (MEC, 1989), previo a la aprobación de la LOGSE:

«La reforma educativa precisa un determinado perfil del profesor, que difiere significativamente del profesor tradicional (...). El perfil del docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla (...). En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación» (MEC, 1989, pp. 209 y 210).

Por España circularon durante aquellos años las obras de los inspiradores y propulsores de enfoques alternativos al modelo positivista de la racionalidad técnica, en sus versiones americanas o británicas del profesional reflexivo, investigación-acción, racionalidad práctica,

pedagogía crítica, etc. Bárcena se hacía eco de estas corrientes cuando en su libro *LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN*, de 1994, señalaba:

«Una de las conclusiones a que conduce el estudio de lo más significativo de esta literatura es que las actividades del tipo de la tarea educativa se encuentran presididas (...) por un principio de incertidumbre, y que su dirección precisa siempre la mediación de un tipo particular de reflexión: la deliberación moral. De acuerdo con este punto de vista, y también desde una perspectiva profesionalizadora de las actividades relacionadas con la educación, se ha venido reclamando para una adecuada dirección de la práctica educativa una mayor acentuación de los procesos reflexivos de deliberación junto a la conformación moral de la propia acción educativa» (BÁRCENA, 1994, p. 65).

La circulación de estas ideas inspiró, así, el debate pedagógico y curricular en torno a perspectivas de comprensión de la educación y a las actuaciones de los profesores, pero apenas logró impregnar la cultura de los sistemas de formación inicial, que la LOGSE no alteró, excepto en la modificación de las antiguas especialidades de la Ley del 70, como efecto de la nueva normativa de directrices de títulos universitarios, en el caso de los profesores de Educación Infantil y de Educación Primaria, y la creación en 1995 del Curso de Cualificación Pedagógica, de implantación irregular en las diferentes comunidades autónomas, en lo que se refiere a los profesores de Educación Secundaria (MORENO GONZÁLEZ, 2009).

A partir de la segunda mitad de los años noventa, en las diversas leyes que han regulado el sistema de educación, el foco



se ha trasladado a la búsqueda de calidad, mediante la introducción de diversos mecanismos de auto y heteroevaluación, en una discusión revestida de tintes políticos que han provocado un trasiego incesante en la ordenación del sistema con cada cambio de partido en el gobierno. En el contexto de la discusión política, la preocupación por la formación del profesorado ha quedado en un recurso meramente enunciativo, lo que en la primera década del nuevo siglo permitía todavía a un autor muy cualificado afirmar:

«Ningún Ministerio de Educación de los últimos treinta años ha considerado la formación de profesores como un tema prioritario y, en consecuencia, en ningún momento se ha hecho un planteamiento global, ni una inversión adecuada para afrontar un tema clave, de gran importancia estratégica; desde mi punto de vista el tema clave, para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo» (ESTEVE, 2009, p. 140).

3. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

La adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) abrió una nueva oportunidad para replantear la preparación inicial del profesorado. Con la adaptación realizada, tras numerosos debates y cambios normativos, la formación de los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria adquiere el carácter de Grado, con lo que en cierto modo se equipara a las antiguas Licenciaturas, y se crea el Máster para la Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Pero este cambio se insertó en una cultura de formación preexistente, anclada en la existencia de varias pedagogías, a la que se refirió ya Cossío hace más de un siglo (COSSÍO, 1966, p. 191) y que la unificación institucional de los años noventa, con la creación de Facultades de Educación que aunaron en algunas universidades los antiguos estudios de pedagogía con los de formación de maestros, no logró, al menos inicialmente, superar. La brecha entre estos mundos se hizo patente en la respuesta a la convocatoria que hizo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para la formulación de propuestas de adaptación de las titulaciones universitarias al EEES. En el ámbito de las titulaciones referidas a los profesionales de la educación, se crearon dos grupos o redes de trabajo distintas, una dedicada a los estudios de formación de Maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria y otra a los de Pedagogos y Educadores Sociales. Una parte fundamental del trabajo de ambas redes consistió en identificar las competencias de los profesionales de cada titulación. Además de definir las competencias específicas de cada una de ellas, relativas al saber y al saber hacer, debía valorarse la pertinencia en cada caso de una serie de competencias transversales, comunes a todo titulado universitario, adoptadas del proyecto TUNING, EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003).

La tabla 1 recoge el orden de importancia en el que los profesores universitarios que imparten los estudios correspondientes sitúan esas competencias transversales en cada titulación.

La comparación muestra la gran variabilidad que existe entre las cuatro titulaciones, con una sintonía mayor en las dos titulaciones de una misma red, lo que sugiere la baja densidad del núcleo compartido de comprensión de la educación asociado a los distintos profesionales que se dedican a la misma. Así, la competencia que se estima más importante para un Maestro de Educación Infantil o de Educación Primaria (comunicación oral y escrita en la lengua materna) ocupa un lugar secundario en la titulación de Pedagogía y aún más bajo en la de Educación Social. Y lo mismo sucede, en la otra dirección, con la competencia del compromiso ético. En el caso de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, el acento en determinadas competencias, como el propio compromiso ético, la capacidad de análisis y síntesis y la decisión y resolución de problemas, nos deja cerca del perfil del reflective practitioner. En las titulaciones de Maestro de Educación Infantil o de Educación Primaria predomina, sin embargo, una orientación de carácter más instrumental. De hecho, un examen de los resultados en la valoración de las competencias específicas de las titulaciones de maestros

lleva a los autores de la propuesta a concluir que de ellas se deduce una imagen clásica y tradicional del maestro, muy centrada en la transmisión de conocimientos en el aula, y llaman la atención sobre la circunstancia de que los propios profesores que imparten estos estudios valoren en último lugar las competencias que tienen que ver con la investigación educativa, la capacidad de análisis crítico de las propuestas curriculares, la colaboración con la comunidad educativa y la mejora de la calidad en los contextos específicos de acción (ANECA, 2005b, vol. 1, pp. 92-93).

En las cuatro titulaciones, el acuerdo es mayor en lo que se refiere a las competencias que se consideran menos importantes: el conocimiento de una lengua extranjera, el uso de las nuevas tecnologías y el liderazgo. La baja valoración de estas competencias no deja de ser sorprendente, y nos situaba, al menos hace diez años, lejos de algunas de las condiciones que hoy se consideran clave para el éxito de los sistemas educativos.

Schön pone la escuela como ejemplo de organización burocrática, montada sobre una determinada teoría del conocimiento, que tiende a frenar el desplazamiento de la habilidad técnica por la práctica reflexiva. En esta escuela, escribe Schön,

«... hay un concepto de conocimiento privilegiado que constituye aquello que han de enseñar los profesores y aprender los alumnos. Este concepto de conocimiento está encarnado en los textos, el currículo, el programa de las lecciones, los exámenes; en efecto, está institucionalizado en cada aspecto de la escuela. Los profesores se ven como expertos técnicos que imparten conocimiento privilegiado a los estudiantes en un sistema construido, en frase de Scheffler, sobre la metáfora de la 'nutrición'. Los niños son alimentados con porciones de conocimiento, en dosis medidas. Se espera que lo digieran y que muestren la evidencia de ello en las respuestas de clase y en los exámenes. El currículo es concebido como un menú de información y habilidades, cada programa de una lección es un servicio y el proceso completo es tratado como un desarrollo acumulativo y progresivo» (SCHÖN, 1998, p. 286).

Esta concepción del conocimiento inspira también la formación de los docentes, que está montada sobre la secuencia básica de formación de la racionalidad técnica: primero la ciencia básica estructurada en un núcleo de asignaturas comunes, después los elementos de la ciencia aplicada y por último las destrezas para su aplicación en la forma de *practicum* (*ibid.*, p. 36).

El análisis de la valoración de las competencias transversales en el diseño de las titulaciones, ilustra esa resistencia de la que habla Schön al desplazamiento de la racionalidad técnica por la reflexiva en el ámbito de la formación del profesorado de educación infantil y de educación primaria. En lo que se refiere al profesorado de educación secundaria, es curioso observar cómo la secuencia que trazaba el autor norteamericano para el modelo de formación sustentado en la racionalidad técnica coincide con el que, casi un cuarto de siglo después de la publicación de su obra, se estableció en nuestro país para el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Orden ECI/3858/2007) compuesto de tres bloques secuenciales: genérico (dedicado a la ciencia pedagógica básica) específico (dedicado a la metodología de enseñanza-aprendizaje y la formación disciplinar complementaria) y *practicum* (comprendivo de las prácticas y Trabajo de Fin de Máster). El diseño concreto que sobre esa estructura marco hicieron algunas universidades, vino a reforzar aún más esa resistencia. Es, por ejemplo, una tónica frecuente la reducción del periodo de prácticas al mínimo exigido por la normativa, o incluso menos (ANECA, 2012) lo que da prueba de las dificultades de la universidad para escapar de la desatención selectiva a la competencia práctica y a la maestría profesional, que denunciaba Schön (1998, p. 9).

4. Posibilidades de un *practicum* reflexivo dentro del marco institucional

En 1987, Donald Schön publicó un nuevo libro titulado *EDUCATING THE REFLECTIVE PRACTITIONER*, que completaba los análisis de *THE REFLECTIVE PRACTITIONER* con una propuesta formativa (SCHÖN, 1987). Esta propuesta adopta la forma de «*practicum* reflexivo». Con ello se refería a una situación en la que el estudiante tiene ocasión de experimentar la indeterminación de la práctica, aprender hacien-

Tabla 1

Valoración de las competencias transversales que deben reunir los profesionales de la educación, realizada por los profesores universitarios que imparten los estudios correspondientes de dichos profesionales

	Pedagogía	Educación Social	Educación Primaria	Educación Infantil	
Instrumentales	1. Capacidad de análisis y síntesis	2	9	9	6
	2. Capacidad de organización y planificación	4	5	2	4
	3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna	7	12	1	1
	4. Conocimiento de una lengua extranjera (comunicación en una lengua extranjera)	18	18	15	15
	5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio (utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional)	15	17	17	18
	6. Capacidad de gestión de la información	12	14	16	16
	7. Resolución de problemas y toma de decisiones	3	3	10	11
Personales	8. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar (capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos)	10	8	12	10
	9. Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	9	4	3	5
	10. Habilidades en las relaciones interpersonales	6	2	4	7
	11. Razonamiento crítico (capacidad crítica y autocrítica)	5	7	14	13
	12. Compromiso ético	1	1	6	8
Sistémicas	13. Aprendizaje autónomo (autonomía en el aprendizaje)	11	10	5	9
	14. Adaptación a situaciones nuevas	8	6	7	3
	15. Creatividad	14	11	8	2
	16. Liderazgo	17	15	18	17
	17. Iniciativa y espíritu emprendedor	13	13	13	12
	18. Motivación por la calidad (gestión por procesos con indicadores de calidad)	16	16	11	14

Notas:

- Este análisis fue preparado para una ponencia sobre El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea, presentada al XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (JOVER, FERNÁNDEZ-SALINERO y RUIZ CORBELLA, 2005, pp. 81-84). La tabla se elaboró sometiendo la información proporcionada por ambas redes a una serie de cálculos que permitiesen establecer la comparación. Se limitó a las 18 competencias que fueron sometidas a consideración por ambas redes, pues si bien el esquema de partida, proporcionado por la ANECA, era el mismo, la red de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social decidió hacer algunas modificaciones. En los casos en los que la variación de la redacción dada a la competencia en esta red puede afectar a su contenido, ésta se recoge entre paréntesis.
- La competencia 7, que en el esquema original consistía en dos elementos distintos (Resolución de problemas y Toma de decisiones) fue aunada por la red de Pedagogía y Educación Social; en el caso de la red de Magisterio se ha usado para calcular el orden a partir de la media de sus puntuaciones.

Fuente: elaboración propia a partir de los Libros blancos de las titulaciones (ANECA, 2005a y 2005b)

do —según el lema que popularizó John Dewey— con la ayuda de tutores expertos en ese campo, colándose de este modo en una «posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida cotidiana y el mundo esotérico de la universidad» (SCHÖN, 1992, p. 45).

Dentro del perfil de racionalidad técnica con el que está planteado en nuestro país el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, algunas ofertas específicas se han esforzado por abrir algún espacio a este tipo de *practicum* reflexivo y favorecer la reflexión, si no desde la práctica, sí al menos sobre ella. Así, en la Universidad Complutense el periodo de prácticas se acompaña de unos seminarios que se propusieron con esta finalidad.

Durante el curso 2012-2013 aprovechamos este espacio para llevar a cabo una experiencia piloto con estudiantes de la especialidad de Física y Química del Máster. El objetivo central de este proyecto era mejorar las competencias docentes de los estudiantes, proporcionando herramientas que les ayudasen a reflexionar sobre su propia práctica, confrontada con la observación de la práctica de profesores experimentados.

En los años previos, tras la formación teórica del primer semestre y un primer contacto con la fase práctica, se había detectado la incapacidad de los estudiantes para evaluar y mejorar su acción docente y la que habían observado en el centro asignado. Ante esta situación, en el proyecto partimos de la base, sustentada en las propuestas de Schön, de que analizar su propia práctica permite a los futuros profesores construir (o reconstruir) el conocimiento desde su propio estilo de enseñanza (en la medida en que actúan como docentes) y de aprendizaje (en tanto que todavía están en el período

de prácticas) y no desde una serie de premisas teóricas que les pueden resultar más o menos ajenas y, como tales, no ser totalmente incorporadas como posibles buenas prácticas propias.

En la primera fase del proyecto, se realizaron las grabaciones de tres clases (dos clases de Química de Bachillerato y otra de Física y Química del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria) impartidas por docentes con amplia experiencia de los centros docentes que colaboran en el proyecto.

Tras la visualización de las tres grabaciones, el equipo del proyecto elaboró un protocolo de observación de la docencia, señalando las siguientes categorías:

- En relación con las estrategias docentes: comunicación verbal y no verbal; gestión de las normas; interacción con los estudiantes, individual y grupalmente; estructura temporal de la sesión; dominio de los contenidos.
- En relación con la acción desarrollada por los estudiantes en el aula: actividad que realizan; interacción con el docente; interacción entre ellos; actitud.
- En relación con el uso del espacio y los medios: uso del espacio general; agrupamiento y disposición de los estudiantes; medios didácticos del docente; medios de aprendizaje del alumno.

Este primer protocolo sirvió de guía para el análisis de las grabaciones realizadas y de la propia experiencia de las prácticas de los estudiantes del Máster, permitiéndoles centrarse en aspectos concretos y relevantes de la actividad. Para facilitar el análisis, se suministró a los estudiantes un documento de trabajo en forma de tabla que recogía las anteriores categorías y, al mismo tiempo, dejaba espacios

en blanco para que ellos pudiesen añadir nuevos elementos de análisis, ya que el objetivo era desarrollar la capacidad de evaluación en el propio estudiante y no ofrecer guías de evaluación cerradas.

En un primer seminario de trabajo con los estudiantes, se usó un vídeo-resumen editado con momentos seleccionados de las tres grabaciones, como instrumento de observación diferida. Utilizar esta versión editada en lugar de los vídeos originales, permitía centrar la observación en los aspectos más relevantes, así como realizar un análisis comparativo de la práctica docente de un mismo profesor en dos niveles educativos distintos (Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria) y de la forma de abordar un mismo tema por dos profesores diferentes. Con los protocolos de observación como referencia, en el segundo seminario se discutieron, de manera general y también a través de las propias experiencias de los estudiantes, los problemas derivados de la propia práctica docente y las diferentes maneras de afrontarlos, teniendo presentes las categorías señaladas como componentes de las buenas prácticas que se habían identificado previamente.

Tras los dos seminarios, algunas de las reflexiones que destacaron los estudiantes fueron:

- Existen diferentes estrategias para desarrollar el contenido de enseñanza, que varían en función del contexto, el objetivo, etc. Lo importante es adaptar la estrategia docente al contenido y a los propios estudiantes.
- Hay que asumir el conflicto como parte de la enseñanza, nunca debe evitarse.
- El objetivo de la programación didáctica no es controlar todo lo que pase, sino poder reaccionar mejor ante los imprevistos.
- La observación y las conclusiones sobre buenas prácticas, deben ser comprendidas dentro del contexto a largo plazo, ya que no todas las clases deben mantener la misma estructura.
- La reflexión y la capacidad crítica forman parte de las competencias básicas de un buen docente.

Estos seminarios han demostrado ser una buena oportunidad para reflexionar con los estudiantes sobre las dificultades encontradas en el desarrollo de sus clases, las propuestas innovadoras localizadas en los centros de destino, los hábitos adquiridos, el modelo de enseñanza adoptado (de manera consciente o inconsciente) y las estrategias de aprendizaje infundidas en los estudiantes, etc. Aunque estas reflexiones se podrían haber realizado de manera individual con los tutores de prácticas, pensamos que la perspectiva grupal y el uso de un método sistemático de análisis de buenas prácticas abren mejores posibilidades de cara a la formación. Haber analizado estas prácticas en el grupo de iguales así como con otros docentes (universitarios y de enseñanza secundaria), crea en el docente en prácticas una conciencia necesaria de que la enseñanza no debe ser una actividad individual, sino que es necesario el trabajo en equipo. Del mismo modo, uno de los objetivos alcanzados ha sido lograr que los futuros docentes de educación secundaria no consideren a las programaciones y a su propia actividad docente como algo invariable y definitivo, sino que valoren la reflexión sobre y desde la propia práctica docente como algo inherente a la profesión.

5. Conclusiones

La ley general de educación de 1970 tuvo de este modo un efecto contradictorio, pues si por un lado abrió la puerta a la modernización de la formación de los profesores, especialmente de Educación General Básica conforme a los cánones del momento, por otro no favoreció su desarrollo posterior. Con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación de los profesores de Educación Infantil y de Educación Primaria adquiere el carácter de Grado de cuatro años, equiparándose de algún modo a las antiguas Licenciaturas, mientras que la formación de los profesores de Educación Secundaria adopta el nivel de Máster. Sorprende, así, que haya tenido que ser una normativa universitaria la que haya provocado un cambio en la estructura de la formación, y que, a pesar de las repetidas declaraciones sobre la importancia de la preparación inicial de los profesores, ninguna de las numerosas leyes reguladoras del sistema educativo no universitario que se han

aprobado, desde la ley general de educación de 1970, acometiese una reforma profunda de la misma.

Propuestas como las del *reflective practitioner*, que dejaron efecto en otros países, ejercieron influencia en el debate pedagógico, pero apenas tuvieron incidencia en los sistemas de formación inicial del profesorado, afectados por la resistencia de la que hablaba Schön al desplazamiento de la habilidad técnica por la práctica reflexiva. La prelación de las competencias transversales que hicieron los formadores de profesores de Educación Infantil y de Educación Primaria en la propuesta de adaptación de las titulaciones al EEES, y la regulación del Máster de formación de profesores de Educación Secundaria, son buena prueba de esas resistencias.

En el interior de lo instituido todavía queda, sin embargo, margen para el ejercicio de un *practicum* reflexivo. La experiencia piloto que hemos iniciado en la Universidad Complutense ha sido muy satisfactoria para los docentes y estudiantes participantes, que valoran muy positivamente la posibilidad de aprender a pensar y a aportar estrategias de mejora sobre las prácticas propias y la de otros compañeros, así como la posibilidad de confrontar las estrategias docentes de un profesor experto y un profesor novel.

Han pasado más de veinte años desde que se proclamó el giro reflexivo y, en países donde el enfoque tuvo incidencia, éste está siendo objeto de reconsideración crítica. Russel, de Queen's University, quien jugó un papel de liderazgo en la introducción del enfoque en Canadá, ha llamado la atención en una reciente aportación sobre la ambigüedad de la propuesta de Schön y la diversidad de interpretaciones de que la misma ha sido objeto (RUSSELL, 2012). No se trata, por tanto, de buscar refugio en alternativas que forman ya parte del pasado. Pero tampoco es posible permanecer en el círculo cerrado de las discusiones históricas, como si nada se hubiese movido en el mundo de la pedagogía y de la formación docente. Lo que ha quedado de aquello es la imposibilidad de pensar la actuación del profesor fuera de un marco de investigación, tal como se enuncia bajo el lema del *research based approach*, que hace fortuna en países como Finlandia o Japón (SUGIMOTO, 2014).

Hoy está claro que el buen profesor tiene que tener capacidad para ensayar las respuestas más apropiadas a una situación a partir de la unión de deliberación y acción, investigación y ejecución. Ésta es quizás la principal enseñanza que tuvieron que aprender nuestros alumnos del proyecto piloto de práctica reflexiva. Otros lo hicieron antes. En *EDUCATING THE REFLECTIVE PRACTITIONER*, Schön pone como ejemplo de *practicum* reflexivo la relación docente entre Bernard Greenhouse y Pau Casals, con quien aquél estudió a la edad de treinta años. Greenhouse contaba cómo en cierta ocasión Casals le hizo repetir las ejecuciones de la Suite en Re-menor de Bach durante varias semanas, hasta ser capaz de interpretarla en el más mínimo detalle exactamente igual que el maestro. Y, cuando pudo alcanzar ese nivel de ejecución, Casals le dio la gran lección: tras interpretar la pieza de una forma diferente y radicalmente bella, dijo a Greenhouse: «Ahora ya has aprendido cómo improvisar a Bach. De ahora en adelante estudia así a Bach» (SCHÖN, 1992, p. 163). La lección es que allí donde se juega con la indeterminación, en el arte, en la música o en la educación, no caben soluciones estandarizadas. La segunda lección es que a la improvisación que merece la pena sólo se llega después de muchas horas de observación de las mejores prácticas, entrenamiento junto a profesionales experimentados y dominio de la técnica.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado Pedagogía y Educación Social* (vol. 1 y 2). Madrid. ANECA. Recuperado de: www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos
- (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (vol. 1 y 2). Madrid: ANECA. Recuperado de: www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos
- (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Análisis de situación y propuestas de mejora*. Madrid. ANECA. Recuperado de: www.didactica-ciencias-sociales.org/posgrado_fixters/Informe_Master_Secundaria-ANECA.pdf

- BARBER, M.; MOURSEHD, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- BÁRCENA, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1990). «La reforma del currículo», *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 193-207.
- BRIGGS, L.J. (1973). *Manual para el diseño de la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.
- BRUNO-JOFRE, R.; JOVER, G. (2008). «Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación». *Revista de Educación*, n.º 347, pp. 397-417.
- COSSÍO, M. (1966). *De su jornada*. Madrid: Aguilar.
- ESTEVE, J.M. (2009) «Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas». En PUELLES BENÍTEZ, M. de y VIÑAO, A. (Eds.). *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 139-162). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- JOVER, G.; FERNÁNDEZ-SALINERO, C.; RUIZ CORBELLA, M. (2005). «El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea». En ESTEBAN, V. (Ed.). *El espacio europeo de educación superior*. pp. 27-93. Valencia: UPV.
- LAUKKANEN, R. (2014). «El modelo finlandés para la formación continua del profesorado». *Revista Fuentes*, nº 15, pp. 19-42.
- LEVINE, J. (2011). «Finland's Educational Success? The Anti-Tiger Mother Approach», *TIME Magazine*, April 3. Recuperado de: <http://mymeproject.wordpress.com/2011/04/03/time-magazine-finlands-educational-success-the-anti-tiger-mother-approach>
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- MORENO GONZÁLEZ, A. (2009) «La formación del profesorado: una respuesta adecuada a los nuevos tiempos». En PUELLES BENÍTEZ, M. de y VIÑAO, A. (Eds.). *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 43-64). Madrid: Biblioteca Nueva.
- OECD (1990). *The Teacher Today*. Paris: OECD.
- (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Final Report: Teachers Matter*. París: OECD.
- RODGERS, C. (2002). «Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking». *Teachers College Record*, n.º 104, pp. 842-866.
- RUSSELL, T. (2012). «Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo». *Encounters on Education*, nº 13, pp. 71- 91.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SUGIMOTO, H. (2014). «A Japanese Experience in Teachers Education and its Recent Initiatives for Research Based Approach». Ponencia presentada en el foro internacional de King Soud University. Riad, 13/14-04-2014. Resumen en inglés recuperado de: www.eduksu.org/pdf/pub02.pdf
- TOWSLEY, L. (1991). *The Story of the UNESCO 1966 Recommendation concerning the Status of Teachers*. Morges: World Confederation of Organizations of the Teaching Profession.
- UNESCO (1966). «Recomendación relativa a la situación del personal docente». Recuperado de: portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- (1996). *Conferencia Internacional de Educación*. 45 Reunión. Informe final. Ginebra: UNESCO/OIE. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0011/001101/110168sb.pdf

Los autores

Gonzalo Jover

Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente ejerce el cargo de vicedecano de Investigación en la Facultad de Educación. Ha trabajado también como asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades y como asesor del Vicerrectorado de Postgrado y Formación Continua de la Universidad Complutense. Profesor e investigador visitante en numerosas universidades de Europa, Norteamérica e Iberoamérica. Es director adjunto de la Revista Española de Pedagogía y codirector de la revista canadiense Encounters on Education. Vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía y miembro de los Consejos de la European Educational Research Association (EERA) y de la World Educational Research Association (WERA). Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo disciplinar del conocimiento teórico de la educación, la política educativa internacional, la educación ética y política y la pedagogía de los valores en la infancia, temas sobre los que dispone de numerosas publicaciones.

Patricia Villamor

Profesora contratada doctora en la Universidad Complutense de Madrid. Durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013 fue coordinadora del Módulo Practicum (que incluye las prácticas de la especialidad en un centro de educación secundaria y el trabajo de fin de máster) en el Máster en formación del profesorado de secundaria de esta universidad. Ha realizado diversas estancias de investigación como «visiting scholar» en universidades extranjeras entre las que destacan la Facultad de Educación de Queen's University (Ontario, Canadá), y la School of Education, de Boston University (Massachusetts, EE.UU.). Sus líneas de investigación se centran en diversos aspectos de la política educativa nacional e internacional. Como miembro del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad Complutense de Madrid, CULTURA CÍVICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS, ha participado en diversos proyectos de investigación con financiación pública y privada sobre la política educativa en la Comunidad de Madrid, la elección de centros, los modelos reflexivos sobre buenas prácticas en la enseñanza secundaria y la gestión del liderazgo en los centros escolares.