

ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE EN EL HACER DEL PROFESOR

Some Key Concepts in Teachers' Performance

Quelques concepts clés concernant l'action de l'enseignant

Pedro S. DE VICENTE RODRÍGUEZ
Catedrático de la Universidad de Granada

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 205-232]

Ref. Bibl. PEDRO S. DE VICENTE RODRÍGUEZ. Algunos conceptos clave en el hacer del profesor. *Enseñanza*, 24, 2006, 205-232.

RESUMEN: Se empieza señalando la importancia de los cambios políticos, sociales y tecnológicos, que reclaman una escuela diferente con unos profesores altamente preparados, tarea compleja por la variedad de elementos y condiciones que definen su trabajo. A partir de un modelo explicativo del entramado de relaciones entre algunos de esos elementos, se analizan los siguientes: reflexión y contexto (con referencia al espacio y el tiempo) y colaboración (insistiendo en la bondad de la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje), intuición, rutina, conocimiento, creencias y teorías implícitas. A todos ellos se suman los de identidad profesional, emoción, poder interior y compromiso.

Palabras clave: profesor, profesorado, formación de profesores, desarrollo profesional del docente, práctica docente.

SUMMARY: This article begins by pointing out the importance of the political, social and technological changes which call for a different kind of school with highly prepared teachers, a complex task owing to the variety of elements and conditions which define their work. Starting from an explanatory model of the network

of relationships between some of those elements, the following are analysed: reflection and context (with reference to space and time) and collaboration (insisting on the goodness of the creation of true learning communities), intuition, routine, knowledge, beliefs and implicit theories. To these are added professional identity, emotion, inner power and commitment.

Key words: Teacher, Teacher education, Professional development of teachers, Teaching practice.

RÉSUMÉ: On signale tout d'abord l'importance des changements politiques, sociaux et technologiques qui réclament une école différente avec des professeurs hautement préparés, ce qui représente un travail complexe par la variété d'éléments et de conditions, lesquels définissent son travail. À partir d'un modèle explicatif de la structure des relations existant entre certains de ces éléments, on analyse les éléments suivants: réflexion, contexte (avec la référence à l'espace et le temps) et la collaboration (insistant dans la bonté de la création des vrais communautés d'apprentissage), intuition, routine, connaissance, croyances et théories implicites, auxquels il faut ajouter l'identité professionnelle, le pouvoir intérieur et l'engagement.

Mots clés: enseignant, professorat, formation des enseignants, développement professionnel de l'enseignant, pratique enseignante.

Partiendo de la conceptualización de Fenstermacher (1986) en el *Handbook* de Wittrock, en el sentido de que una persona posee un contenido que intenta transmitir a otra que carece de él, de forma que las dos se empeñan en una relación con el propósito de que la segunda adquiriera el referido contenido, Fenstermacher y Richardson (2005) han insistido recientemente en la distinción entre la enseñanza como *tarea* –realizamos actividades que intentan producir el aprendizaje de los estudiantes, aunque ese aprendizaje no se produzca– y la enseñanza como *logro* –la calidad de la enseñanza depende de que la enseñanza produzca aprendizaje (un aprendizaje, por otra parte, que depende de varios factores: una buena enseñanza, oportunidad para que la enseñanza-aprendizaje tenga lugar, un ambiente favorecedor y, desde luego, algo bastante olvidado desde hace tiempo en España, a saber, el esfuerzo y la voluntad del estudiante)–, argumentando los autores que ambos sentidos, es decir, la buena enseñanza y la enseñanza exitosa, son imprescindibles para hablar de calidad.

Entienden los autores que los conceptos enseñanza y aprendizaje son independientes, pero que están conectados de forma compleja, y sostienen también que existen, además, elementos que permiten afirmar que una enseñanza es buena: actos de enseñanza lógicos (definición, demostración, explicación, corrección e interpretación) y actos psicológicos (motivación, estímulo, premio, castigo, planificación y evaluación), pero, además, la buena enseñanza requiere de actos morales, tales como honradez, valor, tolerancia, compasión, respeto y justicia

(*fairness*). Analizan la enseñanza desde tres programas de investigación (proceso-producto, ciencia cognitiva y constructivismo), en términos de «enseñanza exitosa» (esfuerzo del estudiante, ambiente apropiado y oportunidad) y «buena enseñanza» (actos lógicos, psicológicos y morales): la enseñanza como transmisión, como cognición y como facilitación, concluyendo de todo ello de qué se trata cuando se habla de una enseñanza de calidad.

También Yinger (2005) considera tres elementos que compondrían un marco adecuado para el futuro de la profesión de la enseñanza: 1) una educación considerada como bien público, en el sentido de más participación ciudadana en la fijación de metas para el sistema educativo y más voluntad por parte de los profesionales para crear asociaciones y reconstruir la educación como una institución social, 2) un nuevo pacto profesional que abogue por la sustitución de la idea de un profesor como simple transmisor de información por la de otro con otras características más humanas, cuales son el propósito moral y la imaginación, la responsabilidad social y el cuidado (*caring*) personal, y por la idea de administrador de «la promesa de una generación a la próxima» (p. 309), y 3) el aprendizaje refundido en su significado moral, cultural y humano, es decir:

El carácter de las comunidades saludables, de las buenas sociedades y de los ecosistemas sostenibles será determinado tanto por elecciones morales cuanto por el conocimiento científico (p. 309).

Todo esto nos hace converger ineludiblemente en la figura en que queremos centrar nuestro discurso: el profesor, un buen profesor, un profesor capaz de producir una enseñanza de calidad. Un profesor que sepa unir los elementos de una buena enseñanza con las condiciones propias de una enseñanza efectiva, que sea capaz de realizar actos lógicos, psicológicos y morales, en contextos apropiados; teniendo en cuenta, además, que no siempre es posible actuar sobre los elementos de una buena enseñanza si las condiciones de aprendizaje son deficientes. Pero afirmando que hay que huir del concepto de profesor como «héroe» (recordemos aquí el análisis que José Luis Rodríguez Diéguez [1979] realizara hace tiempo del concepto «vocación»).

Nosotros –afirman Fenstermacher y Richardson (2005: 207)– advertimos contra la presunción de que «los profesores realmente buenos» tienen que ser capaces de vencer todos los obstáculos e impedimentos, ajustando su práctica como si tales ajustes pudieran compensar de algún modo a los estudiantes mal dispuestos y no preparados, o instalaciones empobrecidas o ausencia de recursos, o un ambiente social que devalúe la escuela...

Creo que es inevitable hacer mención otra vez de la importancia que revisten los cambios en los tiempos en que vivimos, cambios no sólo políticos (la escuela se ve sometida constantemente al albur de los políticos, además de que se desarrollan en ella tareas cargadas de ideología), sino también de tipo social y, cómo no, tecnológico. En lo político, es ineluctable la tendencia cada vez más acusada a

la globalización en todos los ámbitos de la vida. En lo social, se está produciendo una dicotomía entre tendencias hacia la individualización (el hombre cada vez se encuentra más solitario, el mundo de las relaciones es cada vez más limitado, el concepto de familia se ve progresivamente reducido...) y a la búsqueda de relaciones y la necesidad de sentirse solidario (las posibilidades de comunicación abundan en esta necesidad, comunicación que la propia tecnología está desviando hacia otra paradoja: la de la comunicación en soledad, la comunicación a distancia, que disminuye enormemente la comunicación cara a cara, hasta ahora la única posible). En lo tecnológico, finalmente, no sólo se incrementa la posibilidad de comunicarse y de transmitir conocimientos, sino que se permite el control de la producción y los avances en todos los campos (medicina, genética, etc., etc.).

Y no cabe duda de que la escuela no debe permanecer ajena a estos cambios y debe responder a ellos mediante el empleo de todos los medios de los que pueda disponer. En primer lugar, y seguramente el más importante, a través del diseño curricular; tan importante es este aspecto que en su control insisten siempre los políticos, no dejando a la escuela capacidad real de organizarlo, aprovechando para ello la renuncia que habitualmente hace el profesorado en pro de una mayor «tranquilidad» (el poder que en este aspecto representan los libros de texto es enorme). Es inexcusable mencionar aquí, de igual forma, el poder de que dispone la escuela para enfrentarse a los cambios sobrevenidos cuando hace uso de los medios didácticos de que dispone (pensemos no sólo en los medios tecnológicos ya mencionados, sino en su capacidad de motivación de los estudiantes y de las familias, su poder de relación con éstas y con la comunidad cercana, su capacidad de extensión de la cultura a través de la enseñanza y también de otros medios extraescolares). Y también, por qué no, a través de su propia organización, facilitando tareas, provocando el trabajo en común y la comunicación dentro y fuera de las aulas y de los propios centros y extendiendo el conocimiento más allá incluso de sus mismos muros.

Pero estos desafíos inciden más particular y directamente sobre los profesores, que son los que habrán de lidiar más cercanamente con estos cambios y con las consecuencias que de ellos se sigan. Se necesitan profesores bien preparados y capacitados no únicamente para enfrentar esos cambios, sino –más aún– para implicarse en ellos, de forma que no sean entes pasivos que puedan soportar lo que desde fuera de la propia escuela les venga sino que se conviertan en verdaderos agentes del cambio. Se trata de que la innovación y el cambio se transformen en algo ínsito en la propia cultura profesoral e institucional, pero advirtiendo que no se trata del «cambio por el cambio», sino de un cambio hacia la mejora. No todos los cambios son positivos y pueden producir los efectos contrarios a los que se pretenden. En pocas palabras, el cambio es un medio, pero no un fin en sí mismo. Y los medios son indudablemente importantes, pero no tanto como los fines que se pretenden.

Se nos aparece, pues, con claridad –repetimos una vez más– la necesidad de disponer de un profesorado altamente preparado, tanto en los contenidos que ha

de transmitir como en los medios, instrumentos y estrategias instructivas que ha de utilizar para conseguirlo, así como de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que posibilitarán su salida del tradicional aislamiento y su interacción con expertos de todo el mundo. Y necesitamos programas especializados que les preparen para trabajar con estudiantes diversos y enfrentar los desafíos que indudablemente les van a ofrecer la escuela y la sociedad. Y esto, frente a los que buscan la desregulación de la formación del profesorado. Como han puesto de manifiesto Cochran-Smith y Fries (2001), el debate entre los que buscan la desregulación (para los que la preparación de los profesores es costosa e innecesaria) y los que defendemos la profesionalización del profesorado (quienes pensamos que la enseñanza tiene que ver tanto con la adquisición de conocimientos cuanto con problemas de justicia social y que los estudiantes necesitan profesores capacitados y bien preparados) gira alrededor de lo que las autoras llaman «justificación de la evidencia», la «justificación política» y la «justificación de la responsabilidad», que, en su conjunto, son utilizadas por los defensores de ambas corrientes «para captar el “alto fundamento lingüístico” del sentido común sobre la reforma de la formación del profesor y la mejora de la calidad del profesor» (p. 12). Y necesitamos también profesores que acepten la responsabilidad de su propia mejora.

Y se nos muestra imprescindible el cambio a que nos hemos referido para vencer la situación actual, una situación con la que se enfrentan una y otra vez, un año tras otro, los profesores principiantes y en la que acostumbran a vivir los profesores experimentados: profesores aislados en sus clases, sin comunicación con otros colegas, con escasas oportunidades de aprender y mejorar (y las existentes de escasa calidad), profesores a los que se les reconoce poco y mal su trabajo (igual da lo que hagan con sus alumnos y cómo lo hagan); todo ello, unido al aumento de violencia e indisciplina en los centros y a la desconsideración de su labor por las propias familias que les niegan el apoyo necesario para una tarea efectiva, todo ello –decimos– redundando en un desgaste de muchos profesores que quieren y prueban a hacer bien su trabajo. Es una situación que les lleva a seguir haciendo lo que siempre hacen y a decir las mismas cosas que siempre han dicho, porque las condiciones en que se mueven no favorecen otra cosa. Por el contrario, sería preciso introducir cambios que no sean tanto de los edificios, materiales, tecnologías, disposiciones oficiales, etc. (que también) cuanto cambios en los profesores mismos, de manera que sean capaces de examinar no sólo sus acciones, sino además los principios y valores que las sustentan, con muchos de los cuales entraron seguramente en la profesión.

Este profesor que afirmamos necesitar es, como reiteradamente venimos sosteniendo, un docente que no sólo esté mejor preparado sino que esté dispuesto a mantenerse en situaciones de continuos cambios e innovaciones. Y si tenemos que facilitar su crecimiento profesional, más nos vale comprender el proceso por el que aprende a enseñar y a mejorar su enseñanza, el proceso por el que crece profesionalmente; y debemos conocer cuáles sean las mejores condiciones para que

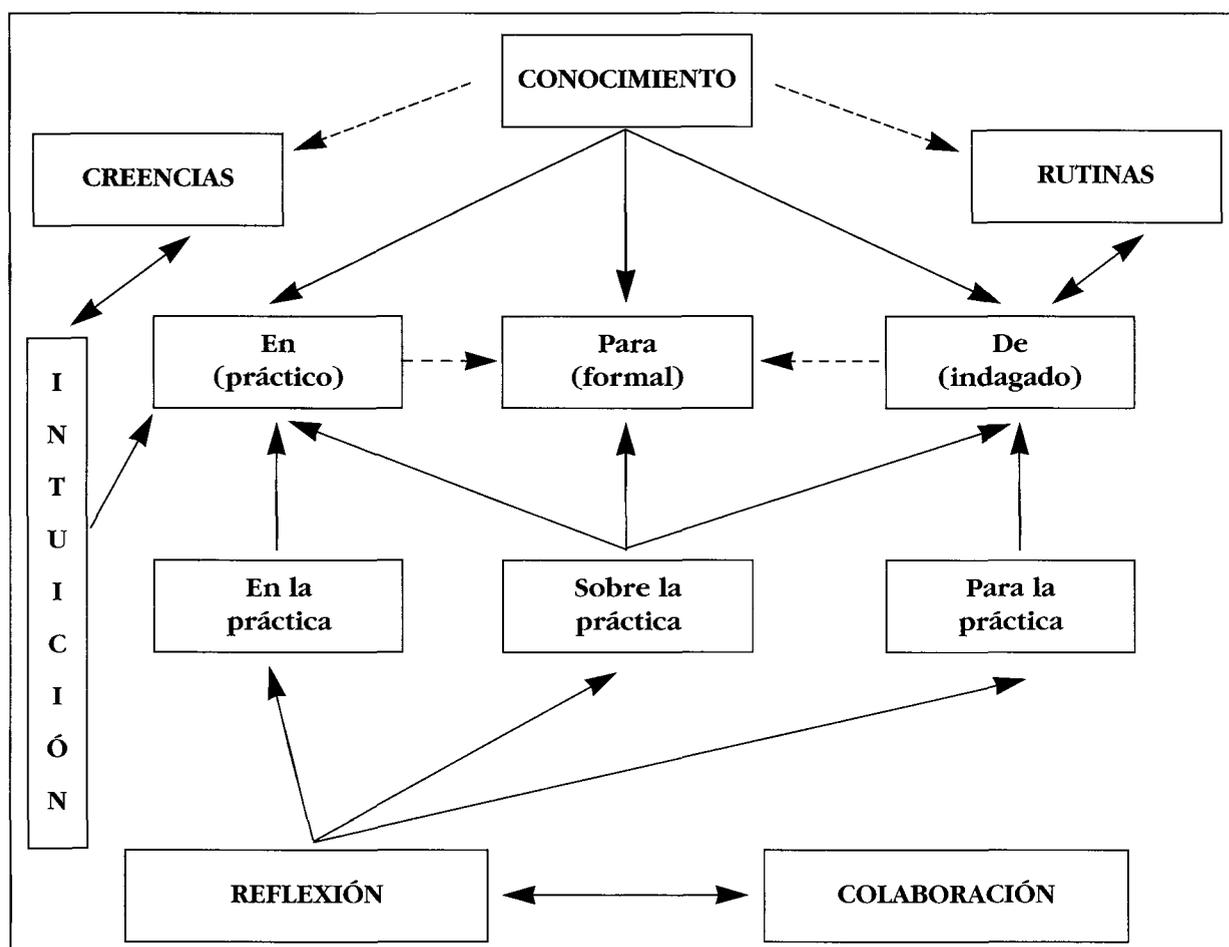
ese desarrollo profesional se produzca y cuáles sean los medios de todo tipo que se deban utilizar para apoyar y promover ese crecimiento.

Sin embargo, no parece que esté demasiado claro qué debemos entender por «cambio del profesor» o «cambio en el profesor». Clarke y Hollingsworth (2002) consideran hasta seis diferentes perspectivas, entendiendo el término cambio como entrenamiento, adaptación, desarrollo personal, reforma local, reestructuración sistemática y crecimiento o aprendizaje. Ellos mismos advierten que son perspectivas no excluyentes, sino más bien interrelacionadas. A nosotros nos interesa particularmente aquí la consideración del cambio como crecimiento, como aprendizaje ejercido por el profesor, como un componente que esperamos posea el profesor en su actividad profesional. Más aún, diríamos que un componente no sólo de los docentes individualmente considerados, sino más aún contemplado como un colectivo que trabaja en una institución educativa. Se trata de trasladar la visión del cambio desde algo que se hace al profesor como consecuencia de detectar en él determinados déficits (el entrenamiento centrado en el curso que intenta solucionar deficiencias o problemas concretos o cubrir determinadas necesidades) a aquella otra concepción que lo contempla como un proceso continuado y complejo, que requiere aprendizaje por parte del docente; una nueva forma de entender el cambio que requiere la consideración del profesor como sujeto activo, aprendiz participante en su propio desarrollo profesional, constructor y actor en ese proceso, desde el diseño de los programas formativos a la puesta en práctica, evaluación y reformulación de dichos programas. Es la idea de Jackson (1974) del profesor como «práctico del arte» o la de Schön (1983) como «práctico reflexivo». Se trata de considerar al profesor como un «aprendiz» y a la escuela como «comunidad de aprendizaje» (un concepto al que volveremos más tarde).

Es indudable que la pregunta «qué es un buen profesor» que ya se plantearon los investigadores en la perspectiva conocida como proceso-producto sigue vigente. Todavía nos preguntamos cuáles son las cualidades que deben adornar a un buen profesor y qué podemos hacer para mejorar sus acciones de enseñanza. Una respuesta única, como se pensó entonces, es indudable que no cabe dar, si es que podemos dar alguna. Las acciones de un profesor vienen definidas por una variedad de elementos y condiciones tan amplia y compleja que no permite en forma alguna universalizar la respuesta; entre otros motivos, porque el contexto de trabajo va a definir en gran medida sus actuaciones y comportamientos. Sus acciones profesoras vendrán determinadas por los alumnos con los que tiene que trabajar, por los colegas que le acompañan en su hacer cotidiano, por los fines cambiantes que se pretendan en cada tiempo y lugar, por los métodos variables que pueda y deba aplicar en cada momento, por los tipos de agrupamiento utilizados en cada situación, por la manera de gestionar los tiempos y los espacios, etc., etc. Pero, además, sabemos algunas cosas que los profesores deben hacer, pero no tenemos claro cómo deben hacerlo; sabemos, por ejemplo, que los profesores deben reflexionar sobre sus propias acciones y las de otros, pero no está tan claro cuál sea el contenido de esas reflexiones.

Lo que intentamos explicitar es la gran complejidad que comporta hablar del profesor y de sus acciones de enseñanza. Recientemente (De Vicente y Villar, 2005: 67), hemos presentado, como ejemplo del complejo entramado de relaciones en procesos cognitivos utilizados por los profesores en su práctica docente, un modelo que trata de expresar la relación existente entre algunos conceptos que son clave, desde nuestra perspectiva, para entender cómo un profesor adquiere y genera el conocimiento que le es necesario para la enseñanza (para una descripción más elaborada de ese entramado, véase De Vicente, 2000):

FIGURA 1
 Modelo de relaciones entre constructos de la práctica docente



Analizamos a continuación esos y otros conceptos que la literatura científica actual maneja con cierta asiduidad. En primer término, debemos siquiera mencionar el cambio paradigmático que se produjo desde el modelo basado en competencias (PBTE) –que tomaba como fundamento la creencia en que las *conductas* observables de los profesores serían la base para su entrenamiento, lo que llevó a una ingente cantidad de investigaciones para identificar conductas y correlacionarlas

con los resultados del aprendizaje de los alumnos—, desde el modelo de competencias, decimos, al modelo humanista fundamentado en la psicología de Maslow y Rogers y promovido, entre otros, por Combs y sus colaboradores. Esta nueva corriente hace hincapié en el individuo y en el crecimiento personal. Pero, si bien esta corriente no tuvo un gran predicamento, sí que supo poner el énfasis en la persona del profesor, con su insistencia en conceptos como el «yo» y la «mismidad». Ello permitió el nacimiento del modelo cognitivo, en el que no interesa sólo lo que el profesor hace, sino esencialmente lo que piensa mientras lo hace (recordemos el clásico artículo de Clark y Peterson en el *Handbook* de Wittrock, de 1986).

Nosotros creemos que la complejidad que comporta el estudio del profesor es difícil de sintetizarse en un único modelo, tomado este término en el sentido de esquema teórico de una realidad compleja. Un modelo sólo puede pretender representar una parte, más o menos importante, de ese sistema complejo, sobre todo, si es dinámico y cambiante, como le ocurre a la enseñanza. Siempre que usamos un modelo (como el que hemos referido anteriormente relativo a los procesos cognitivos utilizados por los docentes en su práctica profesional) representamos en él una pequeña parcela de lo que significa la realidad compleja que pretendemos describir. Es por ello que, aquí, vamos a describir —como hemos dicho— algunos conceptos que nos parecen clave en el estudio del profesor, por cuanto podrán constituir la base —o, mejor, parte de ella— en la que apoyar toda acción formativa; serán elementos que habrán ineludiblemente de tenerse en cuenta a la hora de formular cualesquiera programas formativos. Pero antes queremos referirnos a un instrumento clave en el desarrollo (entendiendo este término en el sentido de mejora) de esos constructos: la reflexión; y, también, al contexto en el que ese desarrollo debería tener lugar, un contexto que se transforma, a su vez, en otro instrumento clave del mencionado desarrollo, pues entendemos que no puede ser otro que aquel que promueva, afiance y mantenga siempre viva la colaboración.

Hoy se nos aparece como tarea primordial el estudio del conocimiento práctico de los profesores, el que generan de su práctica; nos interesa acceder a él para intentar saber cuáles son las teorías en las que sustentan su acción. Nos interesa conocer cómo construyen y reconstruyen su conocimiento, que es idiosincrásico pero también dinámico; que es característico de cada profesor pero que se modifica constantemente, a causa de los nuevos estímulos que se le enfrentan en su práctica cotidiana, estímulos procedentes de su propia experiencia profesional, pero también de las acciones políticas que sobre su acción constantemente se ejercen, de los currículos que han de desarrollar en sus aulas de clase y de sus intervenciones en los programas formativos en los que participan. Un examen en torno a sus sistemas de creencias y a sus teorías implícitas nos proporciona información muy valiosa en torno a cuáles sean los motores que propulsan sus acciones y las decisiones que toman en la planificación y puesta en práctica de su enseñanza.

Es aquí cuando la *reflexión* se nos aparece como un instrumento no sólo básico sino imprescindible para el desarrollo profesional de los profesores, porque ella va a permitirles articular su saber generalmente tácito y problematizar sobre él

y sobre sus creencias y teorías, proceso mediante el cual los profesores darán sentido a su propia práctica docente. Por eso es tan importante la investigación acerca de la naturaleza y aplicación a la práctica de la reflexión (Villar, 1994 y 1995), de su uso como un instrumento que permite al profesor generar constantemente nuevo conocimiento acerca de la enseñanza y de los elementos que en ella convergen.

La actividad reflexiva, al contrario que la rutinaria que después analizaremos, permite a los profesores poner en práctica procesos de pensamiento que le conducen irrevocablemente a una mejor comprensión de su práctica y la de otros, además de vislumbrar nuevas posibilidades de acción. No es otro el modelo de acción-reflexión-acción propugnado por Schön (1983), que permite a los docentes entablar una conversación con la práctica, de la que obtienen nuevos datos, nuevos significados y nuevas pautas para la acción. Ante las situaciones novedosas y problemáticas, los profesores responden reflexionando sobre ellas. Wade y Yarbrough (1996) han caracterizado la reflexión como un proceso deliberado de pensamiento que se aplica a un problema, idea o experiencia; que requiere tiempo para la generación de nuevos aprendizajes y nuevas ideas; que desarrolla nuestra capacidad cognitiva, de forma que aumenta nuestras comprensiones de las cosas, los hechos y las personas, y que posee un carácter ético, ya que debe servir de base a nuestras acciones futuras.

Pero, si la reflexión revela al profesor aspectos ocultos de su experiencia, de forma que trae al presente elementos de su acción pretérita, es también una conexión con el futuro; se conectan las acciones pasadas con las informaciones que el presente proporciona y ello permite al profesor reconsiderar aquéllas y extraer conclusiones para, a partir de ellas, desarrollar nuevas ideas y nuevas concepciones. Nos interesa esencialmente una visión de la reflexión como reorganización y reconstrucción de la experiencia que lleve a nuevas comprensiones, como un proceso mediante el cual se da sentido a la experiencia asignándole significado y como un medio para clarificar los propios valores y pensamientos.

Para reflexionar, sin embargo, el profesor necesita disponer de tiempo y de oportunidades que le permitan el uso de múltiples y variadas estrategias (interacción de compañeros, *coaching*, observación directa y mediante aparatos, interacción con alumnos... o a través del modelo de tres etapas de Wood y Bennett [2000]: consideración reflexiva, problematización de la práctica y cambio de las teorías y de la práctica); que le autoricen a realizar ciclos de enseñanza reflexiva en situaciones de supervisión y mentorización; que le permitan teorizar sobre la práctica, estimular al profesor para que se mantenga en la incertidumbre; que le faciliten, en fin, la transición de la planificación de la acción a la acción misma.

Y todo ello, contemplado en principio desde las vertientes referidas por Schön (1983), a saber, la reflexión-en-la-acción y la reflexión-sobre-la-acción. Cuando el profesor dispone de tiempo suficiente para someter su práctica a escrutinio, puede repensar sus acciones de clase, los proyectos emprendidos y las diferentes situaciones vividas, utilizando la «reflexión-sobre-la-acción». Pero, cuando no tiene

tiempo específico para reflexionar sobre su práctica porque «está en medio de ella», se sorprende ante estas situaciones inesperadas a las que ha de dar respuesta inmediata, y piensa sobre lo que está haciendo mientras lo hace. Pero todavía Killion y Todnem (1991) han descrito un nuevo tipo de reflexión: la reflexión-para-la-acción.

Nosotros emprendemos la reflexión, no tanto para volver a visitar el pasado o para llegar a ser conscientes de los procesos metacognitivos que uno está experimentando (ambas nobles razones en sí mismas), sino para guiar la acción futura (el propósito más práctico) (p. 15).

Porque, al indagar las acciones pasadas y las actuaciones presentes, se genera un conocimiento que orienta las futuras prácticas.

Nosotros, aunque hacemos propia la interpretación de los autores mencionados, damos una significación nueva a este tipo de reflexión. Porque entendemos que las acciones habituales de los profesores, su manera convencional de ejercer su acción de clase, debe encerrar una actitud de extrañeza ante situaciones novedosas e inesperadas, una curiosidad que les impela a la mejora de su trabajo cotidiano; pero, además, la propia calidad de la acción profesional, calificada con adjetivos como única, inestable, incierta y conflictiva, exige una constante reformulación de la acción docente, un proceso de indagación constante, una verdadera investigación persistente de las ocurrencias en el enseñar-aprender, una manera de dar solución a problemas del aula, que requiere una actividad indagadora que sobrepasa el mero pensamiento más o menos extendido, que traspasa el «rebote» que la propia etimología del término reflexión nos indica (como el rayo de luz que incide en una superficie pulimentada), requiriendo planteamientos rigurosos, constantes y prolongados, tal vez valiéndose a veces de los otros tipos de reflexión; requiriendo, por qué no, la formulación de hipótesis, la búsqueda de alternativas, la aplicación de instrumentos que proporcionen información, el análisis profundo de evidencias y la extracción de inferencias. Para todo ello se necesita, sin duda, de un tipo de reflexión más prolongada en el tiempo y hasta más racionalizada.

Por otra parte, el *contexto*, el ambiente en que la enseñanza-aprendizaje se produce, es decisivo. Las prácticas del profesor están determinadas en gran medida por el contexto en que tienen lugar, porque

El profesor interviene en un medio complejo, en un escenario psicosocial vivo y en continua transformación en donde existe una interacción en la que intervienen múltiples variables y condiciones internas y externas al aula. Sus problemas son eminentemente de naturaleza práctica y de evolución casi nunca previsible (Ferreres, 1993: 178).

Porque una buena enseñanza no viene sólo habilitada por las condiciones del aprendizaje, sino que es también sensible a ellas. La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la manera en que el profesor sea capaz de adaptar sus acciones instructivas al contexto en el que actúa.

Al principio de este artículo nos preguntábamos de nuevo qué podemos entender por un profesor de calidad, un buen profesor. En buena medida, una respuesta adecuada tendría que referirse, en más o menos extensión y profundidad, al contexto en que la tarea de la enseñanza tenga lugar. Y no sólo por lo prolijo de los elementos que el profesor gestiona (a los que hicimos referencia al destacar la complejidad de su tarea), sino por la manera en que organice, no sólo el contexto de la clase sino el de la institución como totalidad, porque «...las capacidades profesionales son figuras en diálogo con los espacios circundantes de aula o centro que reinterpretan un minimalismo perceptual y significativo de la docencia» (Villar, 2004: 6). En el contexto existen al menos dos elementos clave que debemos considerar: por un lado, el liderazgo (De Vicente, 1993b, 1994 y 1996; De Vicente y otros, 1995; Villa y otros, 1998; De Vicente, 2001), y por otro, el componente organizativo, que consideramos imprescindible en una escuela entendida como organización (Mentz y Oosthuizen, 1999).

Y, en este componente, hay que contemplar dos factores de suma importancia: el espacio y el tiempo. El espacio, teniendo en cuenta que:

lo escolar ha desbordado los límites de un edificio, no sólo para acoger en su seno a la comunidad más cercana, sino extendiéndose a cualquier lugar al que lleguen las nuevas tecnologías y en donde se disponga del material suficiente y necesario. Lo que un profesor aprende en cualquier lugar perdido en la más remota aldea puede ser inmediatamente diseminado a cualquier otro docente de la tierra que comparta el mismo idioma. La nueva sala de reuniones de un edificio escolar podrá ser cualquier rincón en el que pueda ser instalado un ordenador personal conectado a redes (De Vicente, 1998c: 126).

Y el tiempo, ya que será necesario establecer una suficiente y adecuada flexibilidad en los horarios que permita la comunicación entre colegas, la reflexión colaborativa y la diseminación de los aprendizajes.

Y hay además que crear unos cauces de comunicación que permitan el entendimiento entre los diferentes elementos personales que intervienen en el proceso, porque existe una diferente percepción del constructo tiempo en los distintos agentes del proceso, el tiempo es percibido de manera distinta por los diferentes agentes educativos. Para ello, deben cambiarse las estructuras y pensar el tiempo de forma diferente, de manera que su mejor gestión permita implantar acciones hasta ahora no tenidas en consideración; acciones que abarcan la observación del trabajo propio y el de colegas, el diálogo colegial, análisis de documentos, simulaciones, redacción y análisis de viñetas narrativas, escritura y análisis de diarios, *coaching*, examen de actuaciones...; es decir, no sólo el tiempo formalizado, sino aquel otro en el que el profesor no está comprometido en tareas «obligatorias», el tiempo que Corbett y D'Amico (1986) llamaron «tiempo robado del aprendizaje».

Y estos componentes y factores han de ser incuestionablemente contemplados bajo la perspectiva de la *colaboración*, un concepto que no es un instrumento en sí mismo,

sino más bien el humus en el que se generan los conocimientos, y en el que se hace público todo ese magma que bulle calladamente en la mente del profesor. Es el parlamento en el que se discuten, analizan, comparan y experimentan cuestiones, particulares o no, que son de interés común. Es la maquinaria que facilita el procesamiento del alimento, su empaquetado y preparación para el consumo general (De Vicente, 2000).

La colaboración facilita la reflexión y la transformación del conocimiento tácito en explícito y de práctico en formal. Son procesos de reflexión que, generalmente, se realizan de manera individual, de forma que el profesor somete su propia acción y la de otros a crítica reflexiva, analizando la práctica y estudiando las diferentes perspectivas desde las que abordar los problemas de la enseñanza. Sin embargo, parece demostrado que estas acciones reflexivas son mucho más poderosas si se realizan de manera colaborativa, porque ello permite hacer más y mejores contrastes, visionar matices más variados. La colaboración enriquece, en efecto, todos los procesos de pensamiento que los profesores utilicen en pro de la mejora de su práctica.

Por ello es tan importante la creación de canales de comunicación entre los miembros de una comunidad educativa, no únicamente entre los profesores y administradores de un mismo centro escolar, sino también con otros centros e instituciones, fundamentalmente estableciendo una relación fluida con la universidad. Porque es imprescindible que la formulación de los valores, las normas y los propósitos de un centro sean compartidos por toda la comunidad educativa y aceptados por el grupo que tiene la responsabilidad de esa educación; incluso hay que pensar en una unidad colegial cuando se trata de fijar los procesos de socialización profesional. El liderazgo ha de ser compartido, porque la autoridad debe ejercerse basándola en la delegación de funciones; debe ser criterio común que todos los miembros del grupo tienen algo positivo que aportar, si bien la autoridad esté en cada momento centrada en una persona en particular –el profesor en clase, el director en representación del centro, etc.–. Las metas, para que se pueda hablar de intencionalidad y de esfuerzo común, deben ser fijadas colegiadamente y han de señalar el camino a todas las actividades del centro. En pocas palabras, se debe huir de la balcanización, del individualismo, de la creación de compartimentos estancos que provocan la incomunicación y el aislamiento.

Deberíamos tender con ahínco a que nuestros centros educativos se transformen en lo que se ha dado en llamar *comunidades de aprendizaje* (De Vicente, 1998), lugares en donde todos –estudiantes y profesores– aprenden; en donde las actividades reflexivas, de colaboración y de indagación sean habituales y formen parte de su propia filosofía; en donde se plantee el cuestionamiento como práctica creativa y como instrumento que promueva la motivación y la generación de nuevo conocimiento; unas comunidades en las que los profesores filtren su saber a través del cedazo del conocimiento práctico que expresan a través de su propia autoridad narrativa (Clandinin, 1986); comunidades en las que sus miembros compartan sus historias profesionales, haciendo explícito su conocimiento tácito y el de otros,

construyendo y reconstruyendo su conocimiento, porque las historias que viven y cuentan constituyen la forma idónea de expresar su conocimiento personal a ellos mismos y a los otros. Lugares en los que los educadores narren sus experiencias, negocien significados y acrediten las interpretaciones de las narrativas de las diversas situaciones, como historias legítimas. Es así como se favorecerán los cambios que difícilmente serían alcanzados desde la reflexión individual.

Por otra parte, sabemos que los profesores poseen un conocimiento explícito, conocido y transmitido, sea generado por los investigadores o por los propios profesores, y otro implícito o tácito procedente de la amplia variedad de información que el sujeto recibe en forma de imágenes, impresiones, palabras, etc., y que es desconocido para el propio sujeto que lo posee, de forma que no es descrito ni explicado. Uno y otro tipo de conocimiento, esencialmente el destilado de la experiencia, proporcionan un marco esencial para el nacimiento y desarrollo de *intuiciones*. Porque el profesor utiliza dos maneras de procesar el pensamiento: una, de tipo analítico y racional, que tiene su fundamento en el conocimiento explícito; otra, intuitiva por naturaleza, basada esencialmente en el conocimiento tácito. El profesor principiante basa sus acciones en reglas y principios que aplica a la práctica, de manera que únicamente cuando su experiencia le permite crear sus propias imágenes de la enseñanza y sus propias intuiciones, puede prescindir de la experiencia y de los principios de otros. Es decir, que el aprendizaje produce conocimiento y éste, a su vez, intuiciones.

El diccionario define la intuición como «conocimiento inmediato de una cosa, idea o verdad sin el concurso de razonamientos», es decir, que se trata de un acto rápido que puede describirse con términos como presentimiento, sentimiento o lo que la psicología llama *insight*. Según Eraut (2000), se produce, bien por la meditación o rumia de la información que ya poseemos –de forma que surge una intuición sin que hayamos recibido nueva información–, siguiendo un proceso creativo o de resolución de problemas; bien por un proceso de toma de decisiones, en la que una nueva información forma un patrón familiar que conduce a una acción.

La característica común para ambos contextos es la recuperación de conocimiento previo desde la memoria, su unión con otro conocimiento (viejo o nuevo) y la percepción inmediata de lo que hacer después (p. 156).

Se han propuesto hasta seis «formas de conocimiento» (Claxton, 2000): «pericia» o ejecución irreflexiva que una actuación habilidosa conlleva; «aprendizaje implícito» o adquisición de pericia por medios inconscientes o no conceptuales; «juicio», es decir, toma de decisiones adecuadas sin ser capaces de explicarlas o justificarlas; «sensibilidad» o atención, consciente o no, a detalles de una situación; «creatividad» o uso de la incubación o el ensueño para incrementar la resolución de problemas, y «rumia» o meditación de la experiencia para extraer sus significados e implicaciones.

Hacíamos al principio de este texto alusión a la complejidad de la enseñanza y a su dinamismo, o sea, a las interacciones que durante su transcurso tienen lugar,

además de que se desarrolle en contextos cambiantes. Todo ello lleva al profesor a realizar series igualmente complejas de acciones sin utilizar el pensamiento consciente, extrayendo de su subconsciente la sabiduría que necesita para obrar. Sin embargo, también realiza otras que necesitan de un pensamiento más deliberativo que le permite analizar más objetivamente los problemas, el contexto en que se dan y las dificultades que acompañan a la acción. Y otras más que le consienten planificar cada uno de los elementos del currículo, evaluar los resultados y reflexionar las prácticas. En pocas palabras, utiliza tres formas de pensamiento: el intuitivo, del que se sirve para llevar a cabo acciones urgentes y para tomar decisiones rápidas; el analítico y objetivo, que le permite planificar los aprendizajes, y el pensamiento reflexivo, indispensable para el seguimiento de la práctica y el aprendizaje desde la experiencia (Atkinson y Claxton, 2000). La planificación está apoyada por el conocimiento teórico procedente del razonamiento; la práctica, por el conocimiento en la acción que tiene su base en la intuición; la revisión, por el conocimiento contextual que se genera desde la reflexión.

Cuando reflexionamos, ponemos en marcha nuestro pensamiento y con ello consumimos tiempo; ejecutamos una actividad mental que requiere un uso más o menos prolongado de nuestro pensamiento acerca de una problemática concreta.

Cuando reflexionamos «estando en medio de la acción», nuestra mente funciona buscando alternativas, eligiendo estrategias, seleccionando rutinas...; pero en cualquier caso, empleando un tiempo más o menos extenso en esa actividad. Por el contrario, la intuición es momentánea, es un «insight», un encendérsenos repentinamente la luz alumbradora de nuevas visiones y perspectivas, de forma que vemos en un momento una solución inédita a una situación no resuelta. Es posible que le anteceda la reflexión, pero el acto intuitivo es en sí mismo instantáneo. Es, por otra parte, el resultado de una actividad mental previa, el producto de una actividad reflexiva (De Vicente, 2000).

La reflexión sobre la actividad práctica es un acto plenamente consciente; sabemos en ese momento lo que hacemos: que estamos aplicando nuestro pensamiento a algo concreto, a una cosa determinada; sabemos que estamos resolviendo un problema; que estamos respondiendo a una cuestión planteada por otros o por nosotros mismos; que estamos tratando de dar solución a una tarea que reclama una solución lógica que, como tal, requiere pensamiento. Por el contrario, si obramos por pura intuición, lo hacemos inconscientemente, sin saber qué se está preparando; llega de pronto, provocada por una nueva información o porque vislumbramos una nueva relación entre conocimientos o hechos almacenados en nuestra memoria y que antes no habíamos percibido.

Las comunidades de aprendizaje pueden facilitar la realización de tareas que permitan analizar el uso que se hace por los profesores de las intuiciones y emplearlas así como instrumento formativo y generador de conocimiento. Las intuiciones podrían ser observadas, grabadas o contadas por los propios interesados y analizadas más tarde, generando así conocimiento nuevo. Habría que pensar

en medios y recursos que faciliten la utilización y promoción de la intuición, como habría que promover formas de conocimiento y uso de rutinas que potencien el ahorro de tiempo tan necesario para tareas más complejas. Acciones tan simples como la creación de «bancos de rutinas» y seminarios de análisis y discusión de intuiciones. De cualquier manera, pensamos con Terry Atkinson (2000) que «el desafío es proporcionar un entorno apropiadamente educativo en el que los profesores puedan desarrollar sus habilidades de pensamiento intuitivo así como el pensamiento analítico y reflexivo» (p. 69).

Otro concepto interesante, muy relacionado con el conocimiento, y las más de las veces olvidado es el de *rutina*, es decir, «los guiones que los profesores experimentados tienen para la conducta en situaciones particulares» (Joram y Gabriele, 1998: 176). La línea de investigación en torno a las rutinas (León y Morales, 1988) tuvo su máxima expresión en los ochenta frente al intento de explicar toda la enseñanza como un proceso de toma de decisiones. Se pueden concebir como secuencias automáticas de acción que se utilizan frente a estímulos que tienen su ocurrencia en situaciones semejantes. Las rutinas son efectivas porque reducen la carga que supone para el profesor el procesamiento constante de información, la dosificación y secuenciación de las conductas de los estudiantes y, además, porque simplifican su actividad, permitiéndole dedicar tiempo y esfuerzo a otros aspectos más complejos de la enseñanza. La acumulación de rutinas en la memoria del profesor le permite elegir en cada caso la más apropiada a cada situación.

Estudios recientes sobre la enseñanza ponen de manifiesto la influencia que tienen las experiencias directas de enseñanza no sólo sobre la creación y cambio de las creencias, sino sobre la creación y uso de rutinas de conducta bien estructuradas (Tillema, 2000). Muchos conocimientos y creencias de los profesores se transforman en rutinas a medida que el profesor adquiere experiencia práctica. Son en realidad conocimientos cuya aplicación a la práctica se ha demostrado efectiva y, por ello, como consecuencia, el profesor los almacena en su memoria y con frecuencia echa mano de ellos para aplicarlos a situaciones idóneas.

Nos referimos ahora al término «competencia», entendido como un complejo entramado constituido por los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los profesores tienen; esencialmente nos interesa el *conocimiento*; aunque es muy posible que tenga mucho que ver este ámbito de la competencia profesional de los profesores con las creencias y las teorías implícitas, pues en muchos casos éstas rigen –junto al conocimiento– las acciones de los profesores. «Lo que se dilata y perfecciona en las *actividades* son las competencias [...], que ofrecen una soldadura del conocimiento a la acción» (Villar, 2005: 15). Es una cuestión compleja, pues abarca una buena cantidad de subconceptos que deberían ser tenidos en cuenta. En relación con el conocimiento, existe una serie de trabajos que intentan crear un «cuerpo de conocimiento para la enseñanza» y que van desde la publicación del libro de Gage titulado *The scientific basis of the art on teaching* a los trabajos ya clásicos de Shulman y a los de Grossman, Wilson, Leinhart, Munby, Gudmundsdottir, Elbaz, Clandinin, Connelly, Grimmet, etc.

De ellos procede la consideración de varios tipos de conocimiento: del contenido o materia que se imparte; de los estudiantes a quienes se quiere facilitar el aprendizaje de ese contenido y de sus características; de los principios didácticos aplicables a las situaciones de la práctica y que la investigación ha puesto a disposición del profesorado, así como de los métodos o estrategias de enseñanza que ayudan a tal facilitación; del currículo, es decir, de los materiales y programas que sirven a los profesores como instrumentos de la práctica; de los contextos educativos, a saber, trabajo del grupo o clase, gobierno y financiación de los distritos escolares, carácter de las comunidades y culturas; conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos, y, muy particularmente, del llamado por Shulman (1987) conocimiento didáctico del contenido, a saber, la mezcla de contenido y didáctica que es la competencia propia de los docentes, «su propia forma especial de comprensión profesional» (p. 8).

Se han explorado las comprensiones de los profesores y su procedencia; se ha comparado el conocimiento obtenido desde la investigación con el que el profesor genera de su experiencia; se ha investigado el conocimiento que los propios profesores proporcionan cuando se atiende a sus propias voces, el conocimiento de la materia y del papel que ésta juega en la enseñanza, el conocimiento de la didáctica, de los aprendices y su desarrollo, de los currículos, el conocimiento didáctico...; se han analizado los procesos cognitivos que los profesores siguen durante la planificación de su enseñanza, cuando se encuentran actuando con sus estudiantes o cuando evalúan sus propias acciones y las de sus alumnos... Otros se han centrado en los componentes que constituyen el marco para las interpretaciones que los profesores hacen cuando construyen y ponen en marcha el conocimiento didáctico del contenido y las que hacen de su conocimiento previo.

Fenstermacher (1994) distingue un conocimiento proposicional o formal y otro llamado práctico o de ejecución (que otros llaman conocimiento personal, práctico-personal, local o situado), el conocimiento que se desarrolla por la reflexión y la experiencia. La importancia de esta distinción es enorme, esencialmente porque los profesores pueden aprender muchos procedimientos, métodos y estrategias, pero no se les enseña a discriminar cuáles deben utilizar en cada situación. Korthagen y Kessels (1999) han dejado dicho que la cadena aparentemente lógica «percepción-interpretación-acción» no es exclusivamente racional, sino que intervienen otros elementos como sentimientos, experiencia previa, valores, concepciones sobre el papel desempeñado por las personas, necesidades e intereses y rutinas. Y todo ello forma una unidad holística y dinámica que da significado a la interpretación personal que el profesor hace de esa situación. Es posible que la referida cadena pueda ser aplicada en los casos en que el profesor tiene tiempo para reflexionar, pero no en situaciones interactivas, en las que las decisiones han de tomarse en fracciones de segundo y en las que parece esencial el uso de rutinas.

Cochran-Smith y Lytle (1999) añaden a los tipos de conocimiento de Fenstermacher (que ellas llaman *para* y *en* la práctica) el conocimiento *de* la enseñanza. Desde esta perspectiva, tanto la generación como el uso del conocimiento se contemplan

como problemáticos. El conocimiento del profesor es un conocimiento construido colectivamente en comunidades locales y otras de carácter más amplio; es construido por los profesores, en colaboración con los estudiantes, los administradores, los padres y las universidades. Se genera por indagación, trabajando colaborativamente en comunidades capaces de comprender la construcción colectiva del currículo, desarrollando el conocimiento práctico y tomando una postura crítica ante la teoría y la investigación. El profesor es ahora un agente en su clase, pero también en contextos educativos más amplios.

El conocimiento es, pues, socialmente construido por profesores que trabajan juntos y con sus estudiantes, aportando su experiencia y su conocimiento previo, su cultura y sus más variados recursos. Las autoras mencionadas proponen la *indagación como actitud*, un término que quiere significar una acción común en la generación de conocimiento, en la teorización de su propia práctica y en la interpretación y crítica de la teoría generada por otros.

El desarrollo profesional debe proporcionar, por tanto, a los docentes amplias oportunidades para la indagación y el cuestionamiento de la práctica y para poner en cuestión sus asunciones, identificando problemas importantes, examinando a sus estudiantes, sus clases y sus centros escolares, construyendo y reconstruyendo o ayudando a construir y reconstruir los currículos, actuando como líderes escolares y asumiendo los papeles activos en la transformación de su enseñanza, de sus clases, de sus escuelas y hasta de la sociedad en que viven. Para ello, pueden constituir redes de indagación desde las que generar conocimiento local y donde la investigación se contemple como un instrumento de transformación.

En realidad, hablamos de un compromiso organizativo (Leithwood y otros, 1999), un compromiso basado en la creencia en los objetivos y metas de la organización, en las misiones que se hayan propuesto sus miembros, en los valores que priven en ella, en un deseo de pertenencia a la organización por parte de todos sus miembros y en una voluntad de mejorarla. Así como pensamos indiscutible el compromiso con el aprendizaje de los alumnos sostenido por los autores que comentamos, nos parece menos claro el compromiso con la organización.

Al menos creemos que habría que clarificar en qué sentido y hasta qué punto se da ese compromiso, pues seguramente todos los profesores estén de acuerdo en que su organización (todos y cada uno de sus miembros), como una unidad, se empeñe en acciones relacionadas con las metas académicas del centro escolar, con los estudiantes, con la gestión de las clases y de la escuela, con las tareas de enseñanza, etc. [...] Aunar voluntades se transforma, desde mi punto de vista, en algo que, al menos actualmente, tiene mucho más que ver con un sueño que con una realidad e incluso con una posibilidad (De Vicente, 2000: 920).

En la actualidad se reclama con insistencia una actuación colegiada, hasta el punto de haberse acuñado términos como el de «organizaciones que aprenden»; hoy se habla de aprendizaje de la escuela como organización, un aprendizaje que conduzca a cambios en el conocimiento, las habilidades y las actitudes de cada uno

de los elementos que la componen; para ello se requieren no sólo procesos individuales, sino también otros colectivos que permitan establecer metas y visiones concretas, se necesita un aprendizaje que se conforme a una nueva cultura colectiva, a una visión común, a metas estratégicas compartidas y a planes personales de acción y de reflexión, mediante instrumentos diversos.

Y, en relación íntima con el de conocimiento, el concepto de *creencia*, relacionados ambos hasta el punto de que hay momentos en los que es casi imposible distinguir uno de otro. Existen unos límites imprecisos, una especie de tierra de nadie en la que es casi imposible dilucidar si se trata de uno o de otra. Algunos autores asignan al conocimiento una mayor validez objetiva, dejando a la creencia un tipo más subjetivo de validez; hay quienes dotan a las creencias de mayor certidumbre y veracidad y quienes las describen como simples dimensiones del conocimiento. Para unos (Alexander y Dochy, 1995), conocimiento es todo lo que una persona cree que es verdad, sea que esa verdad pueda verificarse como objetiva o externa. Otros (Kagan, 1990) toman ambos términos como intercambiables, ya que, para ellos, mucho de lo que el profesor conoce sobre la enseñanza puede estar definido en términos subjetivos. Fenstermacher (1994) cree que epistemológicamente son términos distintos. La distinción más clara que hemos encontrado es que el conocimiento cae más de lleno en el terreno de lo cognoscitivo, mientras que la creencia encaja más en el campo de lo afectivo.

Las creencias y las teorías implícitas de los profesores constituyen un ámbito de capital importancia, ya que en muchos casos las competencias en el campo de las actitudes y de las intenciones con que se usan los conocimientos y las habilidades vienen determinadas por los sistemas de creencias. Los estudios sobre creencias comienzan en los ochenta; en la revisión de Clark y Peterson (1986) aparece manifiesta tal importancia; porque, como han puesto de manifiesto autores como Pajares (1992), las creencias de los profesores acerca del aprendizaje y de la enseñanza determinan sus acciones. Los profesores han sido antes alumnos y, como tales, viven la escuela y todo lo que en ella ocurre, es decir, que acuden a enseñar llevando consigo una gran cantidad de creencias más o menos organizadas, y que no siempre coinciden con lo que se les enseña en las facultades de educación; eso explica que prevalezcan creencias en algunos casos diametralmente opuestas a lo que la literatura científica afirma.

Lo que sí está claro –hemos dicho en otro lugar (De Vicente, 1998a: 49)– es que los seres humanos poseemos creencias que no se encuentran aisladas, sino que se conectan unas a otras y con otras estructuras cognitivas y afectivas, formando sistemas. Las creencias educativas forman parte de otros sistemas más amplios y más generales de creencias, pero, a su vez, los sistemas de creencias educativas son demasiado abarcadores y difíciles de operacionalizar. Comprenden creencias educativas acerca de la naturaleza del conocimiento, de las atribuciones, de la motivación, de las percepciones de sí mismos y de los otros, de los sentimientos de autovaloración..., e incluso otras referidas a materias o disciplinas específicas.

De la variada investigación en este ámbito (De Vicente, 2000), podemos destacar los trabajos sobre el cambio en las creencias de los docentes, uno de los más recientes estudios en el campo del aprender a enseñar, si bien los resultados parecen ser escasos y desalentadores (Shechtman y Or, 1996). Podemos, sin duda, afirmar la dificultad de cambiar las creencias de los profesores, aunque desde luego pueden ser alteradas. Recientemente, Tillema (2000) ha encontrado que la práctica, más que la reflexión, influye sobre el cambio en las creencias y que la reflexión-sobre-la-acción tiene un efecto positivo sobre el cambio; así, las creencias no deben ser entendidas como guiando y enmarcando conceptualmente las conductas, sino acompañando al proceso de desarrollo profesional. El autor subraya la primacía de la práctica, desafiando la tradición de reflexionar antes de la práctica, algo que es común en los cursos formativos.

La reflexión puede, por lo tanto, cambiar las creencias de los estudiantes de profesorado explorando las estructuras existentes de sus creencias, pero sin la inmersión en la práctica estas creencias permanecen menos estables y seguras (p. 588).

Actualmente, el énfasis se ha trasladado desde la preocupación por transferir conocimiento científico, el que Fenstermacher llama conocimiento formal, a concienciarse de la posesión de ese otro tipo de conocimiento que estamos llamando práctico personal, que toma la forma de imágenes referidas a aspectos cognitivos pero también a otros de carácter emocional, conductual o volitivo. Un tipo de conocimiento que se detecta por el uso de la biografía, la autobiografía y la narrativa. Y, también, un cambio desde la preocupación por saber qué y cómo los profesores piensan acerca de la enseñanza, a preocuparse por las creencias sobre su propia persona como profesor, es decir, interesa saber cómo los profesores se definen a sí mismos, cómo se ven a sí propios, cuál es, en una palabra, su identidad, su *identidad profesional*; una identidad, por otra parte, que no es estática, sino flexible, inestable y sometida a continuo cambio; es un comprenderse a sí mismo como profesor, lo que implica ya un desarrollo profesional. Hablamos de una situación cambiante provocada por nuestra relación con la gente, con los estudiantes y con nuestros propios colegas; en ella, llegamos a entender quiénes somos o, más bien, quienes estamos siendo, por cuanto nuestra visión de nosotros mismos se ve afectada por las visiones que tenemos de los otros y de cómo esos otros nos vean a nosotros. Queremos decir, como veremos más adelante, que nuestro yo es autónomo pero dependiente de los otros y del contexto en que nos encontramos.

Uno de los tópicos, pues, clave para entender el conocimiento práctico –o en la práctica– de los profesores es el de identidad profesional, pues –como afirman Beijaard y otros (2000)–, la dificultad de desarrollar un marco que guíe sus acciones se encuentra en la complejidad que entraña el hecho de que los profesores no están tanto en un ambiente de conocimiento (*knowing*) como en uno de acción (*doing*). Por eso los autores se centran en el conocimiento que tienen de su propia identidad profesional, «cómo ellos se perciben a sí mismos como profesores y qué factores contribuyen a estas percepciones» (p. 749). Porque todo ello va a

determinar en gran medida su eficacia como profesores y su propio desarrollo profesional, ello va a influenciar su modo de enfrentarse con las innovaciones y los cambios y va a definir las habilidades necesarias para ello y su propia voluntad para ejecutarlas: «...nosotros –dicen– asumimos que las percepciones de los profesores de su identidad profesional reflejan su conocimiento personal de esta identidad» (p. 750).

Pero, ¿cómo entender el concepto *identidad*? No es, como hemos apuntado, un atributo fijo que posea la persona del profesor, sino que indica interrelación; por eso se le caracteriza como un proceso progresivo de interpretación del sí mismo como una clase concreta de persona, que se reconoce como tal cuando actúa en un contexto determinado. Por eso unas veces se ha interpretado el concepto poniéndolo en relación bien con la imagen del «yo» del profesor o de su autoconcepto, bien con los papeles que como docente debe interpretar, y otras veces está referido, además, no sólo a lo que otras personas entiendan y le exijan sino a lo que él mismo encuentra importante en su vida de trabajo dentro de la profesión. Podemos entender por identidad, con Flores y Day (2006), «un proceso progresivo y dinámico que implica el comprender el sentido y la (re)presentación de los propios valores y experiencias» (p. 220).

Formarse profesionalmente implica transformar la propia identidad, bajo la influencia tanto del contexto de enseñanza, como de la experiencia del profesor y su biografía profesional y personal. Una transformación que se hará a través de su propia experiencia en la institución educativa o fuera de ella, así como sus propios valores y creencias acerca de lo que significa ser un profesor. Crearse una identidad o mantenerla requiere el establecimiento de una relación con el medio social y cultural y dependerá sin duda de la visión que se tenga de uno mismo y de los contextos en los que se trabaja. En la formación de la identidad profesional, además, se entremezclan el pasado –su experiencia personal y profesional– con los propósitos pretendidos para ser un buen profesor y para enseñar con eficiencia. Es de esta manera que el profesor llegará a ser, como quieren Beijaard y otros (2000), un experto en la materia que enseña, un experto pedagógico (consideración de las dimensiones éticas y morales de la enseñanza y de las normas y valores implicados en las relaciones profesor-estudiante) y un experto didáctico (dominio de modelos de enseñanza, de los medios para la reflexión y para aprender de la práctica). Porque no hay que olvidar que la identidad se forma a través del proceso de construcción del conocimiento práctico personal que progresivamente se constituye por todo lo que se considera importante para la enseñanza, tanto desde el plano individual como del colectivo.

Por otra parte, parece que la afectividad juega un importante papel en la enseñanza, de forma que los profesores experimentan emociones intensas cuando actúan con sus estudiantes, sentimientos no sólo referidos a los alumnos, sino también a otros elementos personales que intervienen de manera más o menos directa en la enseñanza, como pueden ser los colegas, directores, inspectores y padres, e incluso la propia estructura de la escuela (Nias, 1996). Esta autora piensa que las acciones de los profesores reflejan implicación emocional y juicio moral, y piensa

además que sus reacciones ante su trabajo son inseparables de la visión que tienen de ellos mismos y de los otros. Son sentimientos que implican aspectos tanto cognitivos como relacionales y motivacionales. Son, como definen Keltner y Ekman (2000):

respuestas breves, rápidas, que implican una actividad psicológica, experiencial y conductual que ayuda a los seres humanos a responder a los problemas y oportunidades relacionados con la supervivencia (p. 163).

El caso es que la emoción forma parte sustantiva de la persona del profesor. El clima emocional creado en la clase y el de la institución educativa en su conjunto afectan a las actitudes que los profesores adoptan sobre la enseñanza y el aprendizaje, como también a las prácticas que desarrollan en ambos lugares (Flores y Day, 2006); y no sólo las emociones positivas, sino otras como las que experimentan cuando se desafían sus principios y valores, cuando falta el apoyo y la confianza de los padres, de los administradores y/o, esencialmente, de los estudiantes. Son sentimientos de vulnerabilidad (denotada en 1996 por Kelchtermans) –cuando se cuestiona su integridad moral y su identidad profesional–, de incertidumbre, de ansiedad, de confusión, de frustración, de irritación producida por la mala conducta de los alumnos o por el estrés, etc.

La enseñanza exige y, en el mejor de los casos, implica el uso diario, intensivo y extensivo tanto del esfuerzo (*labor*) emocional (p. ej., sonriendo por fuera mientras uno se siente todo menos feliz por dentro) como del trabajo (*work*) emocional que permite a los profesores gestionar los desafíos de la enseñanza de clases que contienen estudiantes con un rango de motivaciones, historias personales y capacidades de aprendizaje diversas (Flores y Day, 2006: 221).

En las últimas décadas se ha puesto de manifiesto el papel de las emociones (positivas y negativas, como hemos dicho) en el desarrollo personal y profesional de los docentes y se ha destacado cómo el «yo» del profesor se construye y reconstruye a través de las interacciones sociales que tienen lugar en los contextos institucionales, culturales, sociales e históricos. Y se ha determinado la importancia que tiene la emoción para la formación de la identidad profesional del profesor, por la conexión que existe entre las emociones y la generación de conocimiento por los profesores. Por eso las narrativas, los relatos con que los profesores explicitan su experiencia, nos informan de los pensamientos que guían sus acciones, de la cultura que conforman en los centros de enseñanza y de sus conductas dentro y fuera de las aulas. Incluso algunos han apuntado que la identidad debe entenderse como un relato, con sus temas, sus argumentos y sus personajes.

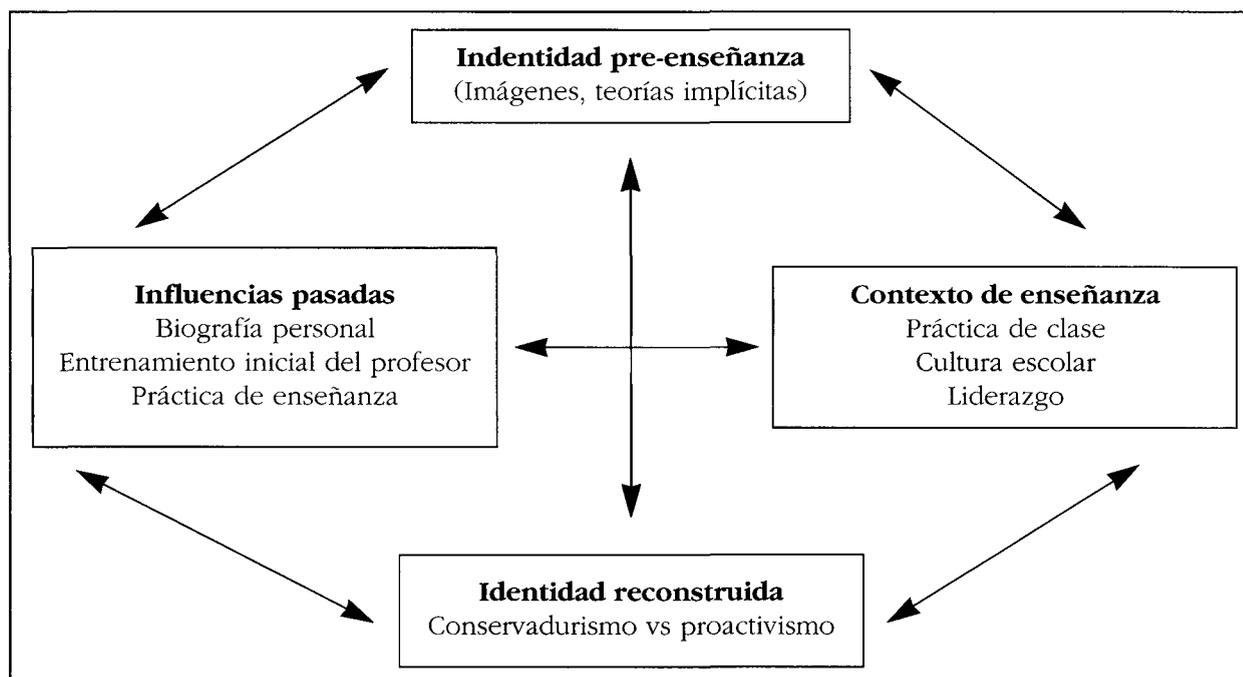
La investigación en diferentes áreas de conocimiento ha demostrado el importante papel de las emociones en la adquisición de conocimiento, en el terreno de los valores y en el mundo de las relaciones entre individuos. Ello ha determinado que se incremente el interés en el estudio de las emociones en el campo de la enseñanza (Nias, 1996; Hargreaves, 1998; Little, 1996). Sabemos que las emociones no sólo pertenecen al dominio de lo personal y privado sino que hay que pensarlas

también como experiencias sociales y políticas que se construyen de acuerdo a como se organiza y se lleva a cabo la enseñanza. Y hay que pensar también que las emociones no son contrarias a la racionalidad, sino que la relación entre conocimiento y emoción es de interdependencia. Nuestras conductas dependen de nuestros sentimientos y de nuestras emociones tanto como de nuestra razón, de manera que muchas de las decisiones que tomamos dependen en una gran medida del ámbito de los sentimientos.

Las emociones, que se comunican a través de un diálogo que se establece con las emociones de otros (p. ej., las que se establecen constantemente entre profesor y estudiantes), son una respuesta a nuestras experiencias, influyendo así en nuestra vida profesional y en el propio desarrollo como docentes. De esa comunicación entre emociones propias y ajenas (las de los alumnos, las de los padres, las de los administradores, las de los líderes escolares, las de asesores y orientadores, las de los colegas) nace la identidad del profesor como profesional.

Flores y Day (2006), en un estudio con catorce profesores principiantes en sus dos primeros años de enseñanza, determinaron que sus identidades fueron deconstruidas y reconstruidas por la influencia clave de tres contextos: la biografía, su formación inicial y la cultura escolar. El mundo de relaciones que se establecen lo representan en el gráfico siguiente:

FIGURA 2
Influencias mediadoras clave en la formación de la identidad del profesor
(Flores y Day, 2006: 230)



Para estos autores:

la influencia relativamente débil de los programas de formación inicial puede ser reforzada por un foco más fuerte sobre las oportunidades para experimentar y reflexionar sobre la biografía personal y los contextos culturales de las escuelas para que las tensiones entre ellas puedan ser mejor entendidas (p. 230).

Podemos afirmar, pues, que la emoción, junto a otros factores como la vulnerabilidad profesional (Kelchtermans, 1996) y la toma de riesgo, constituye un factor esencial en la formación de la identidad de los profesores. Y el aprendizaje continuo constituye un elemento esencial en el desarrollo de la identidad como profesor, como buen profesor, como profesor efectivo; una identidad que se ve influenciada, como hemos dicho, por las emociones, entre las que hay que incluir las que despiertan los cambios e innovaciones ante las que los profesores reaccionan positiva o negativamente. Y no olvidemos que el cambio es una de las características más sobresalientes de las organizaciones; en ellas se crean condiciones a las que aquéllas deben responder sometiéndose a mudanzas y ante las que deben indudablemente de aceptar riesgos; son condiciones creadas por factores tales como la globalización, el desarrollo tecnológico, la competición cada vez más exigente, la propia política educativa a todos los niveles, etc. Y con las organizaciones han de cambiar los individuos que las conforman. Son cambios, pues, que afectan a las emociones y a las identidades de los profesores. Por eso, cualquier reforma que se proponga debería tener en cuenta que los profesores tienen reacciones emocionales ante ellas, reacciones que tienen influencias claras, positivas o negativas, en la construcción de las identidades personal y profesional de los docentes. Porque los cambios influyen la identidad, pero ésta, a su vez, influye en aquéllos a través de las reacciones emocionales que provocan.

Pero no se debe perder de vista que cualquier tipo de cambio, reforma o innovación educativa (siempre con la mejora como intención) depende para su éxito de la buena disposición y de la capacidad de los profesores para crecer profesionalmente, para aprender y para aumentar sus repertorios de enseñanza. Ya hemos dicho más arriba que los profesores han de ser aprendices durante toda su vida profesional, y que necesitan buscar la comprensión del ambiente en que sus vidas se desenvuelven, y esa comprensión no puede entenderse sin atender a su propia vida interior. El profesor necesita implicarse con su disposición personal, con su compromiso moral, es decir, con las cualidades internas inherentes al individuo, cualidades que pueden estar presentes o no, pero están latentes en todos y pueden ser actualizadas.

El que a los profesores les falte disponibilidad para introducir cambios y para aceptar las reformas se debe a su formación técnica. Si tienen que actuar como verdaderos agentes de cambio en cualquier reforma deben comenzar por identificar su *poder interior*, un poder interior que ha sido localizado (véase: *Internacional Journal of Educational Research*, 41) en fuentes tales como el poder de aprender, el poder de comprender, el poder de reconectar (reforzar las conexiones profes-

estudiante en la construcción de un ambiente apropiado para el aprendizaje), el poder de realizar elecciones críticas y el poder de dirigir (De Vicente, 2001) (estableciendo un liderazgo instructivo renovado). Los profesores necesitan, pues, cuando actúan con alumnos y colegas, cuando se enfrentan con el conocimiento de cualquier tipo, cuando entran en relación con la comunidad no sólo escolar sino comunitaria..., necesitan, decimos, entender su propia individualidad y su mundo de relaciones, necesitan comprender su identidad profesional, necesitan fundamentar su desarrollo profesional en el entendimiento de su poder interior, de su interioridad como profesores.

Además, la situación actual de la enseñanza está caracterizada por un deterioro cada vez más pronunciado, por una desmoralización cada vez mayor del profesorado, por un adelanto en la edad de la jubilación (los profesores anhelan su llegada), por un aumento de las licencias por enfermedad (esencialmente por estrés y depresión), por la intensificación y diversificación de su trabajo, por la ampliación de responsabilidades que han sobrepasado los muros de la escuela, por la progresiva renuncia de las familias a la educación de sus hijos, etc. Y todo ello conlleva un impacto negativo sobre la calidad de la enseñanza, lo que nos hace pensar en la urgencia en adoptar medidas que orienten la práctica profesional de los docentes hacia derroteros más convenientes. Y uno de los factores sobre los que no se ha hecho aún la suficiente insistencia es el del *compromiso* de los profesores con la enseñanza, su permanente y continua voluntad de enseñar. Nosotros creemos que, a pesar de lo que acabamos de indicar, los profesionales de la enseñanza están en su mayor parte comprometidos con su profesión. Pero éste es otro tema.

Hace años que la literatura ha recogido la idea de que el tema de la identidad profesional está íntimamente relacionado con el compromiso que los profesores tienen con la enseñanza. Cuando se habla de compromiso nos referimos a la intensidad de la dedicación de los docentes a la enseñanza, a tomarse la enseñanza seriamente y a poner en ella todo su interés, incluso por delante del propio; o como define Coladarci (1992) «el grado de apego psicológico con la enseñanza». Significa apego a algo o a alguien en un esfuerzo social y comporta, además, un compromiso moral, a la vez que dedicación y devoción; implica un esfuerzo en el que se invierte también tiempo y, en muchos casos, dinero. Pero no es sólo con la identidad que el compromiso dice relación; también correlaciona positivamente con la satisfacción en el trabajo, de manera que los profesores que están comprometidos con la profesión de la enseñanza afirman que lo hacen porque están satisfechos y disfrutan con su trabajo, mientras que los no satisfechos carecen de ese compromiso o lo poseen en grado menor y los que abandonan la profesión lo hacen porque encuentran que su nuevo trabajo da más significado a sus vidas. Compromiso y satisfacción parecen interactuar a lo largo de toda la carrera profesional.

Tyree (1996) ha presentado tres dimensiones del compromiso: implicación, lealtad e identificación. Son dimensiones que tienen que ver con las metas de la organización con la que el profesor se identifica, en la que se implica y con la que

muestra una fuerte lealtad. Estas tres dimensiones son puestas por el autor en relación con tres referentes: la enseñanza, la materia que enseña y el estudiante como persona. Pero la literatura informa de otros componentes del compromiso, tales como los propios estudiantes (no sólo el cuidado entendido como relación emocional que algunos refieren, sino como actividad intelectual estimuladora de la acción de los aprendices), las prioridades de la organización escolar y el conocimiento de la materia, pero también los valores personales y profesionales y el compromiso con el trabajo (fijación de estándares más altos).

Ya hemos apuntado que la imagen pasiva de los profesores como individuos a los que hay que atender para suplir en ellos algún déficit ha sido sustituida por otra en la que el crecimiento se construye por la investigación y la práctica. En esta visión, todo cambio sostenible se alcanza proporcionando a los educadores la oportunidad de que exploren sus vidas interiores, su conocimiento personal, su presencia emocional y su vida de trabajo en las escuelas. Porque los profesores tienen que ser capaces de examinar su propio «yo» de manera que puedan estar atentos a su trabajo, conectar con otros y usar su creatividad en sus acciones de enseñanza.

Y es primordial, diríamos que prioritario, proporcionar a los profesores unos contextos adecuados para que puedan establecer relaciones entre su propia identidad personal, profesional e incluso colectiva con las prioridades que en cada momento mantenga la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, P. A. y DOCHY, F. J. R. C. (1995): Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities, *American Educational Research Journal*, 32 (2), 413-442.
- ATKINSON, T. (2000): Learning to teach: Intuitive skills and reasoned objectivity. En T. ATKINSON y G. CLAXTON (eds.): *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham, Open University Press, pp. 69-83.
- ATKINSON, T. y CLAXTON, G. (2000): Introduction. En T. ATKINSON y G. CLAXTON (eds.): *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham, Open University Press, pp. 1-12.
- BEIJAARD, D.; VERLOOP, N. y VERMUNT, J. D. (2000): Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- CLANDININ, D. J. (1986): *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia, The Falmer Press.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986): Teachers' Thought Processes. En M. C. WITTRICK: *op. cit.*, pp. 255-296.
- CLARKE, D. y HOLLINGSWORTH, H. (2002): Elaborating a model of teacher professional growth, *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

- CLAXTON, G. (2000): The anatomy of intuition. En T. ATKINSON y G. CLAXTON (eds.): *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham, Open University Press, pp. 32-52.
- COCHRAN-SMITH, M. y FRIES, M. K. (2001): Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education, *Educational Researcher*, 30 (8), 3-15.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. L. (1999): Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. En A. IRAN-NEJAD y P. D. PEARSON (eds.): *Review of Research in Education*, 24. Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 249-305.
- COLADARCI, T. (1992): Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching, *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- CORBETT, H. D. y D'AMICO, J. J. (1986): No more heroes: Creating systems to support change. En R. S. BRANDT (ed.): *Cooperative learning and the cooperative school. Reading from Educational Research*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 129-131.
- DE VICENTE, P. S. (1993): El Director como líder con visión: selección y formación para la dirección. En J. M. CORONEL, M. R. SÁNCHEZ y C. MAYOR (eds.): *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla, GID, pp. 411-421.
- (1994): Componentes del liderazgo escolar. En L. M. VILLAR y P. S. de VICENTE (dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, PPU, pp. 51-85.
- (1996): Formación y evaluación basada en el centro. En A. VILLA (coord.) y otros: *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 289-322.
- (1998): Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes. En M. LORENZO, J. A. ORTEGA y T. SOLA (coords.): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 111-131.
- (2000): Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. LORENZO y otros (eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Volumen II*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 919-948.
- (2001): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- DE VICENTE, P. S. y otros (1995): La problemática de la función directiva y la formación de los líderes escolares. En L. M. VILLAR y J. CABERO (coords.): *Aspectos Críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 219-248.
- DE VICENTE, P. S. y VILLAR, L. M. (2005): Estrategias de desarrollo profesional. En L. M. VILLAR, P. S. de VICENTE y O. M. ALEGRE: *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid, Ediciones Pirámide, pp. 57-86.
- ERAUT, M. (2000): The intuitive practitioner: A critical overview. En T. ATKINSON y G. CLAXTON (eds.): *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham, Open University Press, pp. 255-268.
- FENSTERMACHER, G. D. (1986): Philosophy of research on teaching: Three aspects. En M. C. WITTRICK: *op. cit.*, pp. 37-49.
- (1994): The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. En L. DARLING-HAMMOND (ed.): *Review of Research in Education*, 20. Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 3-56.

- FENSTERMACHER, G. D. y RICHARDSON, V. (2005): On Making Determinations of Quality in Teaching, *Teachers College Record*, 107 (1), 186-213.
- FERRERES, V. S. (1993): Modelos de desarrollo profesional y autonomía. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Ponencias y réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad, pp. 177-188.
- (2001): El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 103-129.
- FLORES, M. A. y DAY, C. (2006): Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- HARGREAVES, A. (1998): The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- JACKSON, P. W. (1974): Old dogs and new tricks: Observations on the continuing education of teachers. En L. RUBIN (ed.): *Improving in-service education*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 19-29. Citado por CLARKE y HOLLINGSWORTH: *op. cit.*
- JORAM, E. y GABRIELE, A. J. (1998): Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities, *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191.
- KAGAN, D. (1990): Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle, *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.
- KELCHTERMANS, G. (1996): Teacher vulnerability: Understanding in moral and political roots, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-324.
- KELTNER, D. y EKMAN, P. (2000): Emotion: An overview. En A. E. KAZDIN (ed.): *Encyclopedia of psychology*, vol. 3. New York: American Psychological Association, Oxford University Press, 162-167.
- KESSELS, J. P. A. M. y KORTHAGEN, F. A. J. (1996): The relationship between theory and practice: Back to the classic, *Educational Researcher*, 25 (3), 17-22.
- KILLION, J. P. y TODNEM, G. R. (1991): A process for personal theory building, *Educational Leadership*, 48 (6), 14-16.
- KORTHAGEN, F. A. J. y KESSELS, J. P. A. M. (1999): Linking theory and practice. Changing de pedagogy of teacher education, *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. y STEINBACH, R. (2000): *Changing leadership for change times*. Buckingham, Open University Press.
- LEÓN, M. J. y MORALES, J. A. (1988): Rutinas de los profesores de E.G.B. en distintos contextos de enseñanza. En P. S. de VICENTE y otros (eds.): *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 367-377.
- LITTLE, J. W. (1996): The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts, *Cambridge Journal of Education*, 28, 345-359.
- MENTZ, K. y OOSTHUIZEN, I. (1999): The school as organization: Challenges to traditional paradigms. Paper presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association*. Montreal.
- NIAS, J. (1996): Thinking about feeling: The emotions in teaching, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y MARTÍNEZ, A. (1979): *Estudios sobre el maestro*. Valencia, ICE y Departamento de Didáctica de la Universidad.

- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, Inc., Publishers.
- SHECHTMAN, Z. y OR, A. (1996): Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study, *Teaching and Teacher Education*, 12 (2), 137-147.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of a new reform, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- TILLEMA, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action, *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- TYREE, A. K. (1996): Conceptualizing and Measuring Commitment to High School Teaching, *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 295-304.
- VERBIEST, E. (2000): Towards a quality-oriented culture in schools. En E. BALÁZS, F. von WIERINGEN y L. WATSON (eds.): *Quality and Educational Management. An European Issue*. Budapest, Wolters Kluwer, pp. 91-112.
- VILLA, A.; VILLARDÓN, L.; VILLAR, L. M.; DE VICENTE, P. S.; BORRELL, N.; LAFFITEE, R. y GAIRÍN, J. (1998): *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLAR, L. M. (1994): La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. M. VILLAR y P. S. de VICENTE (dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, PPU, pp. 1-24.
- (coord.) (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. 3ª edición. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- (2004): Fundamentos del modelo de gestión instructivo-formativo. En L. M. VILLAR (dir.): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Aravaca (Madrid), McGraw-Hill.
- (2005): Prefacio. En L. M. VILLAR, P. S. de VICENTE y O. M. ALEGRE: *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- WADE, R. C. y YARBROUGH, D. B. (1996): Postfolios: A tool for reflective thinking in teacher education?, *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 63-79.
- WITTRICK, M. C. (ed.) (1986): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York, MacMillan.
- WOOD, E. y BENNETT, N. (2000): Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning, *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- YINGER, R. J. (2005): The promise of education, *Journal of Education for Teaching*, 31 (4), 307-310.