



Universitat de Lleida

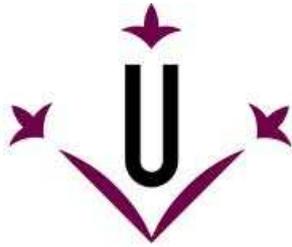
Desarrollo profesional del maestro La competencia reflexiva Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño

Sra. Ma Victòria Gómez Serés

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Universitat de Lleida

Facultad de Educación

Departamento de Pedagogía y Psicología

Desarrollo profesional del maestro

La competencia reflexiva

Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño

Sra. M^a Victòria Gómez Serés

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Amparo Miñambres Abad

Lleida, Octubre 2011

A mis hijos: Laia, Eduard y Mariona

Agradecimientos

Mi principal agradecimiento se dirige a la Dra. Amparo Miñambres, directora de esta tesis doctoral. Su asesoramiento, su inestimable apoyo durante todo el proceso de elaboración de este trabajo de investigación y su total disponibilidad me han acompañado y alentado a lo largo de todo el trabajo. Su rigor y exigencia han constituido una verdadera escuela para investigar.

Quiero agradecer, también, la ayuda, el apoyo y el aliento que en todo momento he recibido de las personas amigas, a las que no es necesario nombrar y que desde el anonimato han hecho posible que llegue hasta aquí. Gracias sinceramente.

Y, especialmente, deseo expresar mi agradecimiento al Ministerio de Educación de la República de Panamá por la confianza depositada en mí al permitirme que llevara a cabo el programa de formación permanente a los profesores líderes de su país, lo que ha supuesto una parte inestimable del proceso de investigación desarrollado.

Finalmente quiero agradecer el apoyo incondicional que he recibido en todo momento de mi familia y de forma especial de mi esposo, quien no sólo me ha acompañado a lo largo de este proceso, sino que me ha ayudado en los momentos más difíciles con su paciencia y buen humor.

[...] la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente.

(Pérez Gómez, p. 429)

INDICE

BLOQUE A - INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN	21
1.1. Origen y problemática de la investigación	25

BLOQUE B - MARCO TEÓRICO

CAPITULO II. APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL	35
2.1. Definición, características y elementos comunes	39
2.2. Análisis léxico y semántico.....	42
2.3. Aproximaciones a los estudios de competencia	51
2.3.1. Aproximaciones Generales	52
2.3.2. Contextualización europea	53
2.4. Competencia y actuación profesional	54
2.5. Síntesis de las competencias profesionales a través de sus principales características.....	66
CAPITULO III. COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	69
3.1. La formación continua y la profesionalización del maestro.....	73
3.2. El perfil profesional del maestro desde diferentes perspectivas	78
3.3. Profesionalidad restringida y ampliada	85
3.4. La profesión docente en la sociedad de la información. Hacia una nueva competencia profesional	87
CAPITULO IV. LA COMPETENCIA REFLEXIVA	105
4.1. Perspectiva sistémica del ejercicio de la profesión	109

4.2. La reflexividad y sus niveles.....	116
4.2.1. La reflexión.....	116
4.2.2. Niveles de reflexividad docente	124
4.2.3. Potenciadores de la reflexión docente	126
4.3. Aportaciones relevantes: Dewey, Kolb, Benner, Korthagen y Schön	129
4.3.1. Dewey y los orígenes	131
4.3.2. Kolb	132
4.3.3. P. Benner.....	135
4.3.4. Korthagen.....	137
4.3.5. D.Schön.....	143
4.4. Síntesis para la formulación de la Competencia Reflexiva	146
4.5. Aproximación a la noción de la Competencia Reflexiva	149
4.5.1. Referentes legislativos.....	149
4.5.2. Aproximación conceptual	150
4.5.3. Transversalidad	155
4.6. Cronograma.....	158
4.7. La Competencia Reflexiva y la formación permanente	166
4.8. Síntesis sobre la Competencia Reflexiva	167

BLOQUE C - MARCO EXPERIMENTAL

CAPITULO V. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	172
5.1. Una propuesta indagativa.....	176
5.2. Contextualización de la investigación	181
5.2.1. Situación y características de Panamá	181
5.2.2. Estructura y organización del sistema educativo de Panamá	182
5.2.3. Organización y Estructura de la Formación Docente en Panamá.....	186
5.2.4. Acceso a la profesión y estatuto del docente.....	189
5.3. Hipótesis y objetivos	192
5.4. Esquema de la investigación	193
5.5. Paradigma Crítico-Interpretativo.....	194
5.6. Metodología Cualitativa	197

5.7. Método e instrumentos de investigación.....	198
5.8. Criterios de rigor científico de la investigación cualitativa	207
5.8.1. Credibilidad	208
5.8.2. Transferibilidad.....	209
5.8.3. Dependencia	209
5.8.4. Confirmabilidad	210
CAPITULO VI. TRABAJO DE CAMPO	211
6.1. Justificación de los instrumentos	215
6.1.1. Programa formativo de innovación curricular	216
6.1.2. El Portafolio: instrumento de aprendizaje	219
6.1.3. Cuestionario Final	219
6.2. Justificación de la muestra.....	221
6.2.1. Proceso de selección	223
6.3. Estructura y dinámica de la experimentación	226
CAPITULO VII. RECOGIDA DE DATOS	227
7.1. La recogida de datos.....	231
7.1.1. Proceso de recogida de datos.....	235
7.1.2. Resultados obtenidos del cuestionario final.....	236
7.2. Análisis descriptivo de resultados	240
7.3. Análisis interpretativo de resultados	246
7.3.1. Análisis interpretativo sobre la formación Reflexiva: Noción y aplicación	247
7.3.2. Análisis interpretativo: Competencia reflexiva y Currículum por Competencias.....	250
7.3.3. Análisis interpretativo: el modelo de Práctica Reflexiva	253
7.3.4. Análisis de ítems de valoración global	256

BLOQUE D - CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO VIII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	263
8.1. Conclusiones generales	267
8.2. Limitaciones del estudio	271

8.3. Prospectiva de la investigación..... 273

BLOQUE E - BIBLIOHEMEROGRAFÍA

BIBLIOHEMEROGRAFÍA 277

BLOQUE F - ANEXO

ANEXO..... 289

ANEXO 1 - Dossier programa formativo

ANEXO 2 - Certificación Ministerial

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Síntesis de la Tesis (fuente propia)	32
Figura 2: Aspectos positivos y negativos del enfoque de las competencias	41
Figura 3: Etimología de la palabra competencia	44
Figura 4: Comparación entre diferentes términos sobre la competencia en las lenguas de la UE	45
Figura 5: Modelo de flujo causal de la competencia	55
Figura 6: Ingeniería de las competencias	56
Figura 7: Definiciones de competencia en el ámbito educativo	59
Figura 8: Caracterización de las competencias	62
Figura 9: Evolución y desarrollo de capacidades y competencias y logro de cualificación	65
Figura 10: Síntesis del término competencia	68
Figura 11: Proceso del modelo autoreflexivo	85
Figura 12: Características de la profesionalidad	86
Figura 13: Situación del término competencia	91
Figura 14: Experiencias en la práctica del aula	94
Figura 15: Formación para maestros	96
Figura 16: Competencias docentes	97
Figura 17: Indicadores de las competencias docentes	99
Figura 18: Correlación competencias docentes	102
Figura 19: Nivel I de reflexividad docente	124
Figura 20: Nivel II de reflexividad docente	125

Figura 21: Nivel III de reflexividad docente	125
Figura 22: Cuadro comparativo	132
Figura 23: Ciclo de Kolb	133
Figura 24: Experiencias en la práctica del aula	139
Figura 25: Modelo ALACT	141
Figura 26: Pensamiento práctico, Schön	146
Figura 27: Pirámide para la postulación de la CR (fuente propia)	148
Figura 28: Implicaciones de la Competencia Reflexiva (fuente propia)	153
Figura 29: Rasgos de la Competencia Reflexiva (fuente propia)	155
Figura 30: Transversalidad de la Competencia Reflexiva	157
Figura 31: Interacción de la CR	157
Figura 32: Fases básicas del trabajo docente	159
Figura 33: Esquema reflexión docente	165
Figura 34: Comarcas y provincias de Panamá	178
Figura 35: Regiones Educativas de Panamá	177
Figura 36: Relación de seminarios impartidos	177
Figura 37: Estructura Académica del Sistema Educativo, según MEDUCA	183
Figura 38: Esquema de trabajo de la investigación	194
Figura 39: Paradigmas de investigación educativa	195
Figura 40: Fisonomía de la investigación	198
Figura 41: Metodologías actuales para la investigación educativa	198
Figura 42: Ejemplificación de posibles fases de la investigación evaluativa	202
Figura 43: Ejemplificación de posibles fases de la investigación evaluativa	203
Figura 44: Clasificación de los modelos de evaluación	204

Figura 45: Criterios regulativos y metodológicos de investigación	208
Figura 46: Cuestionario sobre los intereses y motivaciones del profesorado	218
Figura 47: Recogida de información	221
Figura 48: Mapa conceptual sobre tipos de muestra	222
Figura 49: Proceso de selección de la muestra	224
Figura 50: Dinámica de la investigación	226
Figura 51: Cuestionario	234
Figura 52: Resultados obtenidos del cuestionario expresados en términos absolutos	239
Figura 53: Resultados porcentuales	245
Figura 54: Gráfica de resultados obtenidos sobre formación reflexiva	247
Figura 55: Ítems representados en la gráfica	248
Figura 56: Gráfica de resultados obtenidos sobre la valoración del currículum por competencias y la competencia reflexiva	250
Figura 57: Ítems representados en la gráfica	251
Figura 58: Gráfica de resultados obtenidos sobre la valoración de la competencia y praxis o práctica reflexiva	253
Figura 59: Ítems representados en la gráfica	254
Figura 60: Ítems de valoraciones globales	256
Figura 61: Gráfica de las respuestas al ítem nº 14 del cuestionario	257
Figura 62: Gráfica de las respuestas al ítem nº 16 del cuestionario	258
Figura 63: Gráfica de las respuestas al ítem nº 20 del cuestionario	259
Figura 64: Gráfica de las respuestas al ítem nº 30 del cuestionario	260
Figura 65: Gráfica de las respuestas al ítem nº 14 del cuestionario	270
Figura 66: Gráfica de las respuestas al ítem nº 30 del cuestionario	271

BLOQUE A
INTRODUCCIÓN

CAPITULO I
INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

CONTENIDO

1.1. Origen y problemática de la investigación

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se exponen algunos de los motivos personales que han contribuido a decidir la temática de la investigación. Se alude a las inquietudes entorno a la formación permanente del profesorado de forma innovadora a través de una formación reflexiva.

Se presentan también los bloques en que se divide el trabajo y su estructuración en capítulos.

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Origen y problemática de la investigación

El trabajo que se presenta a continuación quiere reflejar un proceso de investigación en el ámbito del Desarrollo profesional del profesorado y en la medida de lo posible, hacer una contribución relevante que favorezca su avance.

El motivo de esta elección responde al interés en la mejora de la formación permanente del profesorado promovida desde las propias leyes de educación, en concreto la LOE, Ley Orgánica de Educación del año 2006, en su capítulo III expresa que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas así como de los propios centros.

Las líneas de actuación que señalan las administraciones para gestionar la innovación son de carácter orientativo, es decir suscitan las líneas hacia las que es necesario dirigir la innovación formativa.

En este contexto es ilustrativo el contenido de la publicación del *Pla Marc del Departament d'Educació* de la Generalitat en 2005 en el cual se detalla que la formación continua del docente se circunscribe en cinco amplios ámbitos que se exponen a continuación:

- La escuela inclusiva
- Currículum e innovación
- Tecnología de la información y la comunicación
- Mejora personal y desarrollo profesional

- Gestión de centros y servicios educativos

De entre estos aspectos citados se destaca, por ser fuente de inspiración de la presente investigación, el referente a la formación para la mejora personal y el desarrollo profesional de los docentes. A su vez conviene tener presente que la transformación que plantea la legislación en la *praxis* docente comporta un proceso lento y progresivo que implica cambios no sólo en la dimensión cognitiva sino también y marcadamente un cambio de sus actitudes y la disposición abierta de sus principales agentes, los docentes.

En el contenido del documento *Pla Marc del Departament d'Educació* para la formación permanente se percibe simultáneamente una innovación relevante en lo referente al nuevo modelo docente y con ello en las previsibles políticas de formación. El documento aborda como aspecto clave de la formación una nueva perspectiva que rompe con la tradición academicista y teórica para dar paso a una formación docente distinta más sustentada en la *praxis* docente y articulada profundamente con la práctica profesional.

Esta nueva orientación de la formación permanente del profesorado que se expone supone en la actualidad un cambio a la vez que un reto y en este marco de trabajo se sitúa el planteamiento del problema de esta investigación que se presenta: indagar sobre cómo llevar a efecto en la *praxis* este nuevo modelo de formación permanente de carácter profesionalizador y concretamente en la formación permanente de maestros que se encuentran en activo en su escenario profesional.

Para llevar a cabo todo lo antes expuesto nos planteamos primordialmente dos objetivos:

El primer objetivo que nos proponemos es comprender la formación permanente que necesitan los docentes, en especial los maestros/as con el fin que su formación permanente sea de carácter profesionalizador.

Un segundo objetivo que se persigue con el presente estudio es la elaboración de una propuesta formativa para desarrollar la competencia reflexiva en maestros/as, como competencia profesionalizadora, orientada a la práctica y contextualizada en el marco de experimentación en un proceso de innovación educativa en un contexto concreto.

En nuestro caso el contexto del marco experimental y el trabajo de campo se circunscribe en Centroamérica, en el país de Panamá, en el que un equipo reducido de profesores catalanes hemos tenido la oportunidad de hacer una inmersión real en la formación docente de los maestros y en el sistema educativo que la enmarca con motivo de la licitación de libros de la asignatura de Español de la Editorial *Casals Latinoamérica*.

A raíz de los seminarios para maestros dictados en la licitación, el Ministerio de Educación del país nos solicitó en marzo de 2009, a título personal como formadora en competencias, la participación en un proyecto de innovación curricular basado en el enfoque competencial. Estas circunstancias explican que se haya elegido este contexto para el trabajo de campo.

La presente investigación está estructurada en seis bloques:

Bloque A: INTRODUCCIÓN.

Compuesta por el capítulo I en el que se enmarca una breve descripción de la investigación.

Bloque B: MARCO TEÓRICO.

Compuesto por los capítulos II, III y IV

El capítulo II se inicia con el estudio etimológico del término *competencia*, seguido de las distintas y diversas aportaciones conceptuales al hilo de los estudios existentes. Se realiza una aproximación al concepto de competencia, al mismo tiempo que se pone de manifiesto su significado y aplicación,

detectándose una variedad y multiplicidad de acepciones e interpretaciones conceptuales para llegar a la conclusión que se trata de un término que no tiene un significado unívoco y que admite interpretaciones conceptuales distintas y que en algunos puntos presenta todavía hasta matices contradictorios y confusos.

En el capítulo III, se ahonda en el concepto de las *competencias profesionales* hasta llegar a categorizar, a partir de las primeras una propuesta de competencias específicas de la profesión docente. Se indagan las diferentes fuentes al respecto y se identifican aquellas competencias que más favorecen la formación profesionalizadora del maestro/a que ya está inmerso en la realidad de su profesión. Se estudian los rasgos del escenario profesional del maestro marcado por su carácter sistémico, dinámico, cambiante, incierto y complejo. Todo ello conduce a descartar una formación tecnocrática y acrítica que no capacita al maestro/a para gestionar la complejidad del aula. Sin embargo se plantea una perspectiva formativa crítico-reflexiva que aporta seguridad al maestro/a en las situaciones imprevisibles que le plantea su trabajo y que, simultáneamente, le lleva a combinar *praxis* y reflexión por medio de la denominada *práctica reflexiva*.

A continuación, en el capítulo IV, se expone un estudio sobre el aprendizaje reflexivo presentando sus fundamentos conceptuales, sus características y su relevancia en la formación del maestro/a. La experiencia constituye, sin duda, una fuente de aprendizaje de gran potencial formativo. Sin embargo la experiencia, estrechamente ligada al desarrollo personal, en sí misma no garantiza que se produzca un auténtico incremento de conocimiento si no interviene en su procesamiento, la reflexión. El estudio realizado en este capítulo postula que sólo cuando el maestro aprende a reflexionar metodológicamente sobre su práctica se produce un *aprendizaje reflexivo* y a su vez *situado*. Es en este punto de aprender en y a través de la propia práctica en el que subyace la competencia reflexiva como movilización de los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y motivación, siendo su

activación holística y globalizadora al mismo tiempo que transversal a todas las competencias que el docente debe activar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se apunta finalmente que la competencia reflexiva es la competencia docente con mayor capacidad profesionalizadora.

Así pues, el aprendizaje experiencial y reflexivo guarda una estrecha relación con la profesionalización del maestro/a y las competencias profesionales necesarias en el ejercicio de la docencia.

Tras este estudio teórico de carácter indagativo se presenta el Marco Experimental del trabajo.

Bloque C: MARCO EXPERIMENTAL.

En la parte central de la investigación se incluye la elaboración, implementación y evaluación de un modelo formativo para maestros/as de Panamá. Se incluyen los capítulos V, VI y VII

En el capítulo V se presenta una breve descripción de Panamá país en el que se contextualiza el trabajo experimental realizado.

Se presentan también los elementos metodológicos de la investigación así como la hipótesis, objetivos y la dinámica de la investigación y la metodología empleada en cada fase.

En el capítulo VI se expone el diseño, la planificación y dinámica de la fase experimental de la investigación presente. Se describe el trabajo de campo y se presentan y justifican sus aspectos básicos: estructura de la experimentación, metodología para la selección de la muestra, cronograma, materiales utilizados e instrumentos diseñados para la recogida de datos de la investigación.

El capítulo VII contiene la parte esencial de la *investigación evaluativa* que se ha llevado a cabo. Tras el procesamiento de la información obtenida, se hace

un análisis descriptivo y un análisis interpretativo de los datos obtenidos. Los resultados permiten conocer el grado de satisfacción de los maestros/as acerca de la formación recibida y a su vez valorar aquellos aspectos del programa susceptibles de mejora.

Bloque D: CONCLUSIONES.

En este bloque y concretamente en el capítulo VIII, se pone de manifiesto la revisión de la hipótesis y las futuras líneas de investigación.

En el capítulo VIII, se extraen las conclusiones finales de la investigación que sintetizan las aportaciones más relevantes propuestas en el marco teórico así como en el marco experimental.

La experiencia positiva de la experimentación realizada que se presenta nos inclina a apostar por la formación práctica, reflexiva, crítica en definitiva profesionalizadora de los maestros/as en activo.

También se exponen las principales limitaciones que han ido surgiendo a lo largo de toda la investigación, entre ellas podemos mencionar la inexistente bibliografía específica de nuestro objeto de estudio.

Se aporta también una perspectiva de posibles campos de investigación educativa en los que podría proyectarse las aportaciones de este estudio sobre la competencia reflexiva.

Bloque E: BIBLIOHEMEROGRAFÍA.

Este bloque se destina íntegramente a recopilar las referencias bibliográficas y documentales consultadas para la realización completa de la investigación.

Bloque F: ANEXOS.

En este bloque se adjuntan los materiales utilizados en el trabajo de campo de la fase experimental de la investigación. En concreto se presenta el dossier que

hemos elaborado como parte del programa formativo dirigido a los maestros/as, -denominados profesores líderes por el Ministerio de Educación de Panamá -, como modelo de intervención formativa.

También se adjunta la certificación del trabajo de investigación realizado durante tres meses en el país a solicitud del Ministerio de Educación de Panamá.

En síntesis la estructura de la investigación es la siguiente:

SÍNTESIS DE LA TESIS			
BLOQUE A	INTRODUCCIÓN	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO	Capítulo I
BLOQUE B	MARCO TEÓRICO	ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS COMPETENCIAS DECENTES	Capítulo II Las competencias Capítulo III Competencias docentes Capítulo IV La Competencia Reflexiva
BLOQUE C	MARCO EXPERIMENTAL	IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO FORMATIVO	Capítulo V Metodología y diseño de la investigación Capítulo VI Trabajo de campo Capítulo VII Recogida de datos
BLOQUE D	CONCLUSIONES	REVISIÓN DE LA HIPÓTESIS	Capítulo VIII Conclusiones de la investigación
BLOQUE E	BIBLIOHEMEROGRAFÍA	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y DOCUMENTALES	
BLOQUE F	ANEXOS	MATERIALES UTILIZADOS EN EL TRABAJO DE CAMPO	Dossier programa formativo Certificación Ministerial del trabajo realizado.

Figura 1: Síntesis de la Tesis (fuente propia)

BLOQUE B
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

CAPITULO II. APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

CONTENIDO

2.1. Definición, características y elementos comunes

2.2. Análisis léxico y semántico

2.3. Aproximaciones a los estudios de competencia

2.3.1. Aproximaciones Generales

2.3.2. Contextualización europea

2.4. Competencia y actuación profesional

2.5. Síntesis de las competencias profesionales a través de sus principales características

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Se presenta un estudio etimológico del término competencia seguido de las distintas y diversas aportaciones conceptuales tanto desde el ámbito profesional como desde el ámbito educativo.

Al realizar la aproximación al concepto de competencia se pone de manifiesto su significado y aplicación para llegar a la conclusión que se trata de un término que no tiene un significado unívoco y que incluso en algunos puntos presenta todavía matices contradictorios y confusos.

CAPITULO II. APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

2.1. Definición, características y elementos comunes

En primer lugar, intentaremos abordar el concepto de competencia. Con el fin de delimitarlo conceptualmente atenderemos a algunas definiciones al término. Las mismas nos permitirán considerar los elementos que se ponen en juego cuando se trata de definirlos. Seguidamente, haremos referencia a la confusión terminológica puesta de manifiesto en las diferentes definiciones presentadas, con el fin de descubrir tendencias, diferenciar las diversas concepciones y manifestar el uso del concepto en diferentes contextos.

En la última década, el concepto de competencia ha ido adquiriendo más presencia en los entornos profesionales, laborales y académicos al estar asociado a los nuevos modelos educativos y de organización del trabajo. Así, Grootings (1994) apunta tres causas acerca de la creciente importancia del concepto de competencia:

- Introducción de un mayor nivel de flexibilidad en el sistema educativo.
- Aumento del interés por la modularización de la educación.
- Impacto de las nuevas formas de organización del trabajo.

Por su parte, Mertens (1998) apunta las siguientes causas de la importancia concedida a las competencias y, por consiguiente, a la formación basada en competencias:

- Por la necesaria alternancia entre teoría y práctica en la formación profesional inicial y continua.
- Por la necesidad de evaluar el desempeño de los trabajadores a través de criterios y no sólo por el hecho de estar en posición de determinados conocimientos.

- Por la introducción de la flexibilidad en los procesos formativos.
- Por la creciente importancia de la formación continua.

Sin embargo, muy a menudo este término, competencia, se utiliza sin prestar demasiada atención a los atributos que realmente lo caracterizan, así pues acotar el concepto de competencia no es nada fácil, aunque de hecho, no es un concepto nuevo, como describe Le Boterf (2000b), en los años cincuenta se pone de moda el hecho que las empresas busquen personas competentes y calificadas, sin embargo sí es un concepto que ha evolucionado en cuanto a su contenido debido a las nuevas exigencias de competitividad (calidad, equidad, innovación...), las nuevas tecnologías y la complejidad creciente de las situaciones profesionales. Como decíamos acotar el concepto de competencias no es fácil porque nos encontramos delante de un término con significados muy diversos debido a su concreción desde ámbitos tan diversos como la psicología, la pedagogía o el mundo laboral o social.

A modo de introducción planteamos la siguiente definición por la importancia que otorga a las competencias como eje entre las personas, el trabajo y las organizaciones:

“La organización del futuro se creará en torno a las personas. Se dará mucha menos importancia a los puestos de trabajo como elementos esenciales en las organizaciones. Esto quiere decir que se empezará a poner un mayor interés en las competencias de las personas”.

(Hooghiemstra, 1994:14)

Para iniciar el tema, nos interesa destacar algunos aspectos positivos y negativos que afectan al enfoque de competencias tal y como es concebido en la actualidad. Belisle y Linard (1996) nos ofrecen algunos puntos, que se presentan de forma esquemática en el cuadro siguiente, pretenden actuar como carta de presentación a la caracterización de la competencia. Así pues la competencia y el uso que se hace de la misma, está condicionada por la

definición que se considere, por el enfoque en el que se ubique y por las características del entorno en el que se plantea, como se verá posteriormente.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Explicitan y reconocen los saberes implícitos asociados al trabajo que hasta el momento eran ignorados. • Ofrecen una alternativa a la selección de saberes escolares iniciales basados en las disciplinas y en los diplomas. • Aporta a los formadores y a las organizaciones referentes de análisis comunes que hasta el momento no tenían. • Proporcionan un puente útil entre la acción y los conocimientos definiendo cualificaciones a partir de comportamientos observables y medibles, claramente definidos y catalogados. • Permite, a primera vista, un avance social aplicando las reglas propias de una pedagogía humanista "centrada en el aprendiz" otorgándole más control y autonomía en su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • La noción actual de competencia se inscribe en una visión analítica de racionalización y de normalización objetiva de comportamientos restringidos, que conduce a una fragmentación de unidades en detrimento de las dimensiones de integración y de globalidad adaptativa. • La explicación objetiva de las actuaciones observables conduce a formulaciones muy abstractas que no consideran los fundamentos implícitos de los conocimientos en situación, de la interacción social y de las prácticas culturales que han sido puestos de manifiesto por las investigaciones etnográficas. • La actividad competente se reduce a enumeraciones sumativas cerradas y estáticas, minuciosas e interminables de roles, tareas y actos atomizados, cuya simple yuxtaposición es juzgada como suficiente para rendir cuentas ante la actividad. • La evaluación de las competencias no contempla la finalidad formativa: se reduce, casi siempre, a verificar la presencia de actuaciones a partir de indicadores comportamentales observables en los casos más adecuados a partir de esquemas de referencia.

Figura 2: Aspectos positivos y negativos del enfoque de las competencias

A su vez, en las diferentes definiciones sobre competencia se incluyen otros conceptos como capacidad, habilidad, capacidad, aptitud y destreza que, por si mismos también resultan, en la mayoría de casos, ambiguos o bien de significado no unívoco desde la perspectiva semántica.

Una revisión bibliográfica de la literatura sobre el tema permite afirmar que se trata de un concepto polisémico, lleno de matices, se habla de competencia o bien de competencia asociada a adjetivos como laboral o profesional, difícil de diferenciar de otros conceptos próximos y que presenta problemas para establecer equivalencias terminológicas con otros idiomas.

Para intentar aproximarnos al concepto de competencia profesional, lo efectuaremos a través de un somero análisis lexicológico y semántico del término a partir de las definiciones más reconocidas y relevantes. La finalidad que se pretende a través de dicho análisis es esclarecer y acotar con precisión qué se entiende por competencia profesional en el contexto del siglo XXI y poder analizar posteriormente los elementos básicos y determinantes que la constituyen y conforman.

2.2. Análisis léxico y semántico

J. M. Prieto (2003), en el prólogo de la edición española de la obra de Lévy-Leboyer, realiza el análisis etimológico del término competencia y enriquece este análisis con aportaciones a la delimitación del concepto a partir de otras lenguas, de la normativa en vigor, la terminología psicológica y otras terminologías.

En castellano existen dos verbos, *competere* y *competir* que provienen del verbo latino *competere*. Prieto identifica, como puede observarse en la figura siguiente, seis acepciones al término competencia:

- a) Autoridad (estar bajo la competencia de alguien)
- b) Capacidad
- c) Competición
- d) Cualificación
- e) Incumbencia
- f) Suficiencia

A continuación efectua un análisis y contraste entre los términos "competencia", "skills" y "competences" a través de las distintas lenguas habladas en la Unión Europea. Cuando se habla de competencia (competence) se alude a la soltura y facilidad con la cual la persona adulta, de modo efectivo, controla sus propios asuntos, afronta sus problemas cotidianos, maneja y modifica su entorno más próximo. Cuando se habla de habilidades y destrezas (skills) se alude a la pericia que permite salir airoso en una faena, lance o quehacer. Son, pues, dos vertientes afines del desempeño humano.

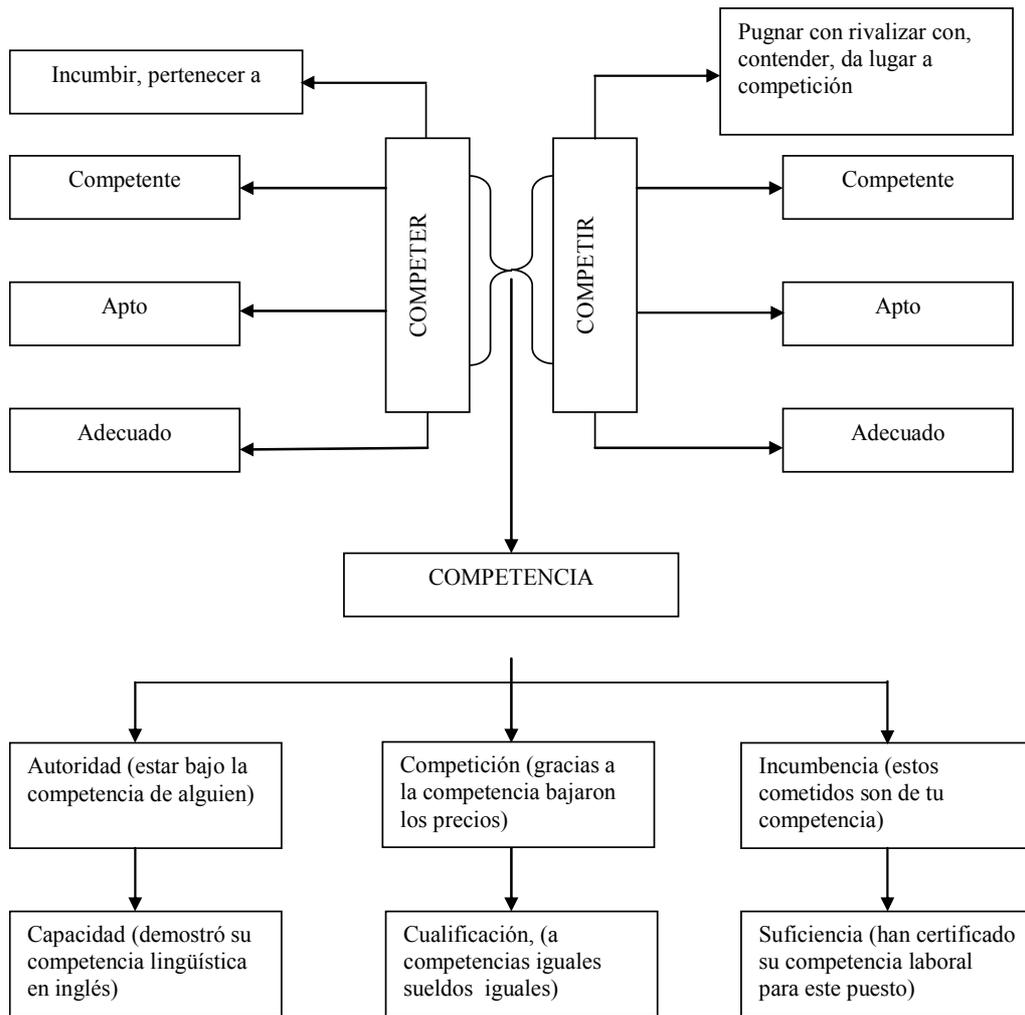


Figura 3: Etimología de la palabra competencia

Lévy-Leboyer (2003) analiza los diferentes términos y acepciones de la forma siguiente:

Language	Skills	Competences
Alemán	Fertigkeiten	Kompetenzen
	Gewandtheit	Fähigkeiten
Danés	Faerdigheder	Kompetencer
Español	Habilidades	Competencias
	Destrezas	Cualificaciones
	Capacidades	
	Talentos	
Francés	Habilités	Competences
	Compétences	Qualifications
Griego	Δεξιότητες	Ίκανότητες
	DEXIOTHTES	IKANOTHTES
Holandés	Vaardigheden	Competenties
		Geschiktheden
		Beroepskwalificaties
		Bevoegdheid
Italiano	Abilità	Competenze
	Capacità	Cualificazione
Portugués	Habilidade	Competencia
	Destreza	

Figura 4: Comparación entre diferentes términos sobre la competencia en las lenguas de la UE

Para Lévy-Léboyer (2003), excepto una de ellas, todas las lenguas conservan variantes del término latino *competere* para transmitir la idea de competencia. En griego, el vocablo utilizado significa "suficiencia", "capacidad". También se incluye la noción de "calificación" término en uso en la lengua española.

Si se observa la columna *skills* de la figura 8 pueden observarse ciertas diferencias. De hecho esta palabra en inglés ha sufrido una evolución desde "algo que es razonable" a "conocimiento práctico" pasando por "conocimiento como toque de distinción", "conocimiento que crea diferencia" y finalmente en inglés se le ha definido así: "soluciones comportamentales eficientes delante de determinadas clases de problemas particulares" (Lévy-Leboyer, 2003).

En las lenguas latinas se utiliza el término "habilidad" que etimológicamente procede de la lengua latina "habilis" cuyo significado expresa "algo que se puede llevar, utilizar fácilmente o algo que sienta bien, que es apropiado, conveniente o apto".

Al mismo tiempo en las lenguas latinas persiste el término "destreza", término que incide particularmente en la noción de "aquello que se hace de forma correcta con la mano derecha" y, expresiones como "capacidad" y "talento" subyacen en nuestra lengua al amparo del término *skills*. (Lévy-Leboyer, 2003).

Sustentándonos en la revisión realizada y, al hilo de los trabajos de Prieto (2003) analizaremos a continuación, las diferentes acepciones que se pueden utilizar cuando se utiliza el término de competencia:

- *Competencia como autoridad*, acostumbra a aparecer en las decisiones sobre los asuntos y encargos que quedan bajo la competencia directa de un profesional concreto.
- *Competencia como incumbencia* se acostumbra a utilizar para acotar tareas y funciones de las cuales son responsables unos trabajadores en un dominio profesional determinado.

- *Competencia como capacitación* se utiliza para destacar el grado de preparación en diversas capacidades profesionales – conocimientos, saber hacer... - de la persona como consecuencia del aprendizaje. Hace referencia al trato pedagógico de las competencias profesionales que configuran una ocupación.
- *Competencia como calificación* aparece, generalmente, cuando se está decidiendo si una persona muestra las cualidades que se atribuyen como pertinentes a un lugar de trabajo. La calificación también hace alusión a la garantía de competencia que ofrece una determinada titulación.
- *Competencia como suficiencia* en la ejecución en una profesión o categoría ocupacional, se acostumbra a utilizar para marcar los mínimos para el buen hacer competente. Se acotan las especificaciones mínimas que se deben superar para acceder o mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

Además consideramos que también puede añadirse otra acepción, la *competencia como excelencia* en la ejecución de una profesión o puesto de trabajo, ésta se utiliza para referenciar el conjunto de comportamientos que permiten una actuación excelente.

Ciertamente, en este estudio nos hemos referido a las competencias profesionales como las propias de una profesión, es decir una profesión se caracteriza, según diferentes estudiosos (Le Boterf, 2001, Schön 1992) por los rasgos siguientes:

- Existencia de un cuerpo de conocimientos especializados necesarios para el ejercicio que no dispone quien no forma parte de la profesión.
- Este conocimiento suele estar certificado y acreditado con una titulación académica universitaria.
- Existencia de un código deontológico que regula la práctica ética.
- El desarrollo profesional depende en gran medida de la experiencia, la práctica y la reflexión sobre esta misma.

- El hecho de saber actuar ante situaciones complejas, conflictivas y ambiguas.
- Desarrollo de una cultura profesional (valores y creencias que comparten sus miembros y que facilita una "identidad profesional").
- Existencia de una asociación o colegio profesional (es decir forma de organización colectiva de profesionales).
- Grado de autonomía en el control del contenido técnico de su trabajo.
- Grado de independencia o libertad en las relaciones con las estructuras de mercado laboral y la oferta y demanda de profesionales (dependiendo de la profesión).
- Estatus social y prestigio social independiente del origen de la persona que se incorpora en el colectivo profesional (en función del valor que se le confiera socialmente a la profesión).

A partir de estas consideraciones, nos interesa incidir en un nuevo concepto del maestro puesto que a lo largo de la investigación lo consideraremos como profesional de la educación porque la docencia cumple la mayoría de puntos de una profesión y por los argumentos siguientes:

- Se trata de una actividad laboral permanente que sirve como medio de vida, por lo tanto el maestro/a, como profesional, es sinónimo de trabajador/a.
- Se trata de una actividad pública que emite juicios y toma de decisiones dentro de unas circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, por lo que está enmarcada en un contexto determinado que la condiciona, requiere una formación específica en diversos conocimientos y capacidades, y además pertenece a un grupo profesional determinado.
- Es una actividad compartida puesto que no es tarea exclusiva de especialistas sino que intervienen diferentes agentes.

Realizadas todas estas precisiones entorno al concepto *competencia*, el análisis sobre su contenido y su naturaleza se sustentará en las definiciones que sobre el término competencia han elaborado varios autores relevantes, aunque el elenco es simplemente significativo, y que ilustran la diversidad que plantea:

“Una competencia se define como un sistema de conocimientos, conceptuales o procedimentales, organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, la identificación de un trabajo-problema y su resolución a través de una acción eficaz”. (Gillet, 1994)

“...conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de manera autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo...” (Bunk,1994)

“... la competencia se conceptualiza en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se manifiestan en una selección concreta de trabajo o elementos centrales en la práctica de la profesión. (...) Los principales atributos que se requieren para una actuación competente incluyen habilidades cognitivas (conocimiento, pensamiento crítico, estrategias de resolución de problemas), habilidades interpersonales, características afectivas y habilidades técnico-psicomotrices”. (Hager & Gonzi, 1996)

“una compleja estructura de atributos necesarios para actuar en situaciones específicas”. (Gonzi y Athansou, 1996)

“la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el cumplimiento productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no solo a través de la instrucción, sino también – y en gran medida – mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo”. (Ducci, 1997)

“Capacidad integral que tiene una persona para desarrollarse eficazmente en situaciones de trabajo”. (Agudelo, 1998)

“... el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser – conocimientos, procedimientos y actitudes-) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional”. (Tejada, 1999)

“las competencias, por ser comportamientos habituales, son el resultado de las características innatas, conocimientos, actitudes y habilidades de la persona (...) Los conocimientos, actitudes y habilidades no se desarrollan de una forma aislada sino que interactúan dinámicamente en la formación de las competencias sobre la base de las características innatas de cada persona”. (P. Cardona y N. Chinchilla, 1999)

“se entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y de acuerdo con el nivel requerido, las destrezas, los conocimientos y las actitudes adquiridas durante la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles situaciones nuevas que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines”. (Guerrero, 1999, citado en Navío, 2001)

“se entiende por competencia, el hecho de tomar la iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel de individuo como de grupo, delante de una situación profesional”. (Zarifian, 2001)

“la competencia es la capacidad de responder a exigencias realizando una trabajo o actividad con resultados, que incluyen dimensiones cognitivas y no cognitivas”. (OCDE, 2002)

“las competencias son, fundamentalmente, las respuestas profesionales que una persona reporta a los requerimientos de su lugar de trabajo (un

lugar de trabajo que se encuentra ubicado en una organización concreta, en un contexto social, político y económico concreto)". (Aneas, 2003)

"repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo cual las hace eficaces en determinadas situaciones". (Lévy-Lbeboyer, 2003)

Esta selección de definiciones sobre el concepto de competencia, pone de manifiesto la dificultad de definirlo a pesar de la necesidad de utilizarlo, por lo tanto parece que nos encontramos ante un concepto que todavía se está construyendo. (Le Boterf, 1996)

2.3. Aproximaciones a los estudios de competencia

Las definiciones aportadas ponen de manifiesto el hecho de que las concepciones sobre la competencia en cuanto a su comprensión, manejo y desarrollo pueden agruparse según diferentes enfoques. Guerrero (1999) identifica dos orígenes en el actual enfoque de la competencia profesional. De un lado, el *normativo*, unido a la regulación de las cualificaciones de los trabajadores en ejercicio para su normalización en diferentes contextos y en los sistemas de Formación Profesional con el fin de regular los títulos que establezcan. Por otro lado, el *empresarial*, vinculado a las políticas de gestión de personal en las empresas con el fin de rentabilizar, optimizar la mano de obra a sus necesidades cambiantes derivadas de los cambios en la organización del trabajo.

Estos motivos nos conducen a diferenciar dos tipos de aproximaciones:

- Aproximaciones generales, que tienen que ver con, enfoques, conceptualizaciones, paradigmas y prácticas.

- Aproximaciones comparativas que demuestran las diferentes conceptualizaciones en torno al término competencia según determinados contextos geográficos y políticos.

2.3.1. Aproximaciones Generales

Short (1984) plantea cuatro conceptualizaciones o aproximaciones sobre la competencia:

1. La competencia puede ser identificada con comportamientos, conductas o actuaciones. En este sentido significa ser capaz de demostrar competencia, como una conducta o actuación particular, es decir ser capaz de demostrar algo muy específico y limitado.
2. La competencia puede ser entendida como un conjunto de conocimientos y /o habilidades pertinentes. Entendida más allá de la habilidad de una persona para realizar actividades particulares, sino que supone la selección de conocimientos y de habilidades que deben ponerse en juego para la realización de determinadas actividades. Desde esta conceptualización ser competente es más que realizar determinadas acciones: lo importante o destacable es el pensamiento que se pone en juego para realizarlas.
3. La competencia puede ser concebida como un grado o nivel de capacidad o potencial estimado como suficiente en una categoría particular de actividad. Lo más significativo de esta concepción está en que asume la evaluación como valor inherente a la competencia. No obstante, lo que podemos evaluar es hasta cierto punto limitado (conocimientos, habilidades, objetivos, productos, resultados...etc.).
4. La competencia puede ser concebida como la cualidad de una persona o un estado del ser. Se asume, por lo tanto, que la competencia es holística y no la suma de diversos aspectos.

Las aproximaciones generales expuestas permiten aportar algunas conclusiones en relación con el tratamiento teórico de la competencia:

- Aproximaciones que reparan en los elementos de la competencia tales como conductas, comportamientos, habilidades, potencial del individuo, requerimientos del puesto de trabajo.
- Aproximaciones que diferencian y/o integran los atributos individuales y los requerimientos del trabajo.
- Aproximaciones que destacan, bajo el concepto expreso de enfoque, la distinción entre lo propio del conductismo y lo propio del cognitivismo. El hecho estriba en destacar que la competencia está en la persona en relación con la formación y con la certificación.

2.3.2. Contextualización europea

Grootings (1994) apunta las diferencias que se otorgan al concepto y al tratamiento de la competencia en algunos países de la Unión Europea. Sus aportaciones son significativas al respecto:

- En el Reino Unido el enfoque se orienta hacia el rendimiento entendiendo que la evaluación se basa en normas detalladas.
- En la República Federal Alemana y en Dinamarca, las competencias se vinculan a definiciones profesionales globales y tienen por fin mejorar la formación en cuanto a su proceso.
- En Francia, las competencias están ligadas al desarrollo de la formación profesional continua como contraposición a la formación profesional tradicional basada en conocimientos.
- En los Países Bajos, las competencias se equiparan a cualificaciones puesto que se refieren básicamente a títulos y certificados.
- En España y Portugal la competencia se muestra ligada al desarrollo de la nueva formación profesional. Se mezclan en ambos países las posturas del Reino Unido y de Francia. La perspectiva francesa interesa por el

matiz de la promoción de la formación profesional continua. La inglesa por el desarrollo de normas reguladoras de la formación profesional inicial.

2.4. Competencia y actuación profesional

Son muchas las palabras que aparecen en los diversos escritos sobre competencias para referirse a la acción, que como se ha mencionado vincula los atributos personales con la situación profesional: comportamiento observable, actuación, rendimiento, resultados, desempeño, etc. Todas se refieren a la acción que se lleva a cabo, su desarrollo o bien al resultado de la situación profesional.

¿Podríamos plantear entonces, que *el comportamiento profesional es la propia competencia?* En este sentido existen posturas variadas.

En un primer grupo, como se ha apuntado anteriormente, se sitúan aquellos autores que consideran que el hecho de "saber actuar" es la misma competencia, con lo cual se identifica comportamiento observable y actuación con competencia, porque el hecho de saber actuar implica saber gestionar los diversos atributos personales. Además, la preocupación por su evaluación es también una constante entre ellos. Este grupo se justifica con argumentos como los siguientes:

- Las competencias son observables porque se deben validar en la práctica. Tener capacidades o conocimientos no significa ser competente si no se saben movilizar en un contexto profesional. (Le Boterf, 2000)
- Todos los elementos en la base de las competencias -motivos, rasgos de personalidad, concepto de uno mismo y conocimientos- sirven para predecir conductas y por tanto actuaciones. Las competencias incluyen

una intención, una acción y un resultado como se visualiza en la siguiente figura según Hooghiemstra, (1996):

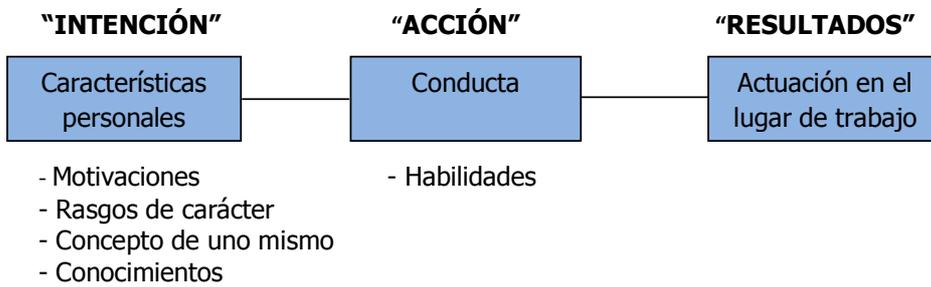


Figura 5: Modelo de flujo causal de la competencia

- Las competencias son objetivas en cuanto son observables y subjetivas en el sentido que la percepción depende del observador. Las definiciones claras y específicas hacen que puedan ser interpretadas de la misma manera por diferentes observadores. (P. Cardona y N Chinchilla, 1999)

En un segundo grupo se sitúan aquellos autores que consideran que las competencias presentan un carácter implícito y abstracto pero que se manifiestan en el comportamiento profesional y que es a través de éste que se pueden inferir y por tanto evaluar. Es decir, el comportamiento es la demostración observable de una competencia, es la capacidad probada.

Por último, hay un tercer posicionamiento que defiende que si bien la competencia se muestra en el saber actuar, existen a su vez elementos personales o del contexto que pueden dificultar esta actuación. En otras palabras, Le Boterf (2001), añade que además de actuar es necesario un querer actuar que depende fundamentalmente de la motivación y un poder actuar condicionado por el contexto de la organización, como se presenta en la figura siguiente:



Figura 6: Ingeniería de las competencias

A su vez Stroobants (1998) estudia el proceso y evolución del recorrido de la utilización del término "competencia" y de los usos que se le han dado desde los Sistemas Educativos, destacando los siguientes usos:

- En Estados Unidos, el término se utiliza en los años 70 con el fin de potenciar las llamadas competencias genéricas.
- En Canadá, a lo largo de los años 80 se reformulan los programas de formación profesional en términos de competencia. La competencia es considerada, en oposición a la demostración de conocimientos, como una capacidad para hacer, contrastada por el sesgo de las evaluaciones transparentes.

- A principios de los 90, Francia acomete una redefinición de los programas y de los criterios de evaluación de los mismos bajo referenciales de la formación técnico-profesional. Además de esta preocupación por la evaluación, el término se hace extensivo a la educación secundaria.
- En Bélgica, a mediados de los años 90, la reforma de la enseñanza secundaria se estructura en base a competencias.

Todo lo expuesto nos conduce a que las reformas de los sistemas educativos de los diferentes países constatan las siguientes características generales compartidas:

- Huída de los saberes escolares e introducción de los objetivos generales y las competencias como la base general de su estructuración.
- Traducción de los objetivos en listas, más o menos precisas, de actuaciones.
- Enunciación de criterios de evaluación precisos.
- Insistencia en aprendizajes activos y autónomos basados en la autoevaluación y en la evaluación continua.

Por lo tanto si hacemos la revisión del término competencia en el ámbito educativo podremos observar que algunas definiciones, que hemos seleccionado por parecernos significativas, recogen las ideas principales formuladas en el mundo del trabajo con mayor profundidad si cabe y precisando la forma en que se movilizan los componentes de la competencia. Algunas definiciones que nos han parecido interesantes porque su formulación se realiza a nivel semántico y a nivel estructural aportando elementos diferentes:

En el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) realizado por la OCDE, se define competencia como:

"la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias".

"cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz".

Por su parte en el documento marco para el Currículum Vasco se define competencia como:

"la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples o complejas en un contexto determinado".

"una competencia se compone de una operación (es decir una acción mental) sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos "conocimientos") para el logro de un fin determinado".

La Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya entiende como competencia básica:

"la capacidad del alumnado para poner en práctica de una forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal, es decir que integren saberes y aprendizajes de diferentes áreas, que a menudo se aprenden no solamente en la escuela y que sirven para resolver problemas diversos de la vida real".

Por su parte Monereo no sólo define sino que además diferencia estrategia de competencia del siguiente modo:

"estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe "leer" con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo".

Finalmente nos parece relevante incluir la definición que sobre el término competencia realiza Perrenoud porque la amplía y profundiza:

"competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento"

Con el fin de esclarecer lo expuesto nos parece interesante incluir la siguiente figura acerca de las definiciones del término competencia en el ámbito educativo:

	DIMENSIÓN SEMÁNTICA				DIMENSIÓN ESTRUCTURAL
	¿QUÉ ES?	¿PARA QUÉ?	¿DE QUE MANERA?	¿DÓNDE?	POR MEDIO DE
Proyecto DeSeCo	Habilidad	Cumplir con éxito exigencias complejas			Prerrequisitos psicosociales, habilidades, prácticas, conocimientos, motivaciones, actitudes y comportamientos
Currículo Vasco	Capacidad	Para enfrentarse a tareas simples o complejas	Con garantías de éxito	En un contexto determinado	Operación (acción mental) sobre un objeto (conocimiento) para el logro de un fin determinado
Generalitat de Catalunya		Para resolver problemas diversos de la vida real			Conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal
Monereo	Dominio	Resolución de problemas		En determinado ámbito o escenario de la actividad humana	Amplio repertorio de estrategias
Perrenoud	Aptitud	Para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas	Movilizando a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa		Múltiples recursos cognitivos, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento

Figura 7: Definiciones de competencia en el ámbito educativo

Sin embargo, más allá de la ambivalencia, consideramos necesario concretar y sintetizar aquellos aspectos claves que aparecen en la mayoría de las definiciones sobre competencias. Tejada (1999) recoge las siguientes:

- La primera nota característica en el concepto de competencias es que comportan “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas, es decir la persona tiene que “saber hacer” y “saber estar” en el ejercicio de su profesión. Dominar estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales, así pues desde esta óptica no parecería diferenciable de la capacidad, aún siendo clave el proceso de capacitación para la adquisición de competencias. Sin embargo, “una cosa es ser capaz y otra bien diferente ser competente” (Fernández, 1997)

Se observa pues que bastantes definiciones resaltan la posesión y dominio de las mencionadas características de forma integral para “llegar a ser capaz” o “tener la capacidad de saber actuar”, por consiguiente se apunta la idea que las competencias hacen referencia a las capacidades sin las cuales no se puede llegar a ser competente.

Según J.Mateio & Francesc Martínez, cuando relacionamos un conocimiento concreto con un contexto de realidad y ampliamos nuestro campo cognoscitivo entendiendo e interpretando el conocimiento en función de la realidad con la que se relaciona, nos hallamos frente a una capacidad.

Desde lo constitutivo de la competencia nos parece relevante el planteamiento del profesor Ferrández (1997) que parte de la capacidad para llegar a la competencia. Respecto a la primera, nos indica que:

“Es preferible verla como una triangulación perfecta que construye un sólo polígono; desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro del triángulo porque siempre estaremos atrapados por la presión presencial de los otros lados. Si vamos más adelante, tendremos que aceptar

que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí, pero en perfecta comunicación... Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona”.

(Ferrández, 1997: 2-3)

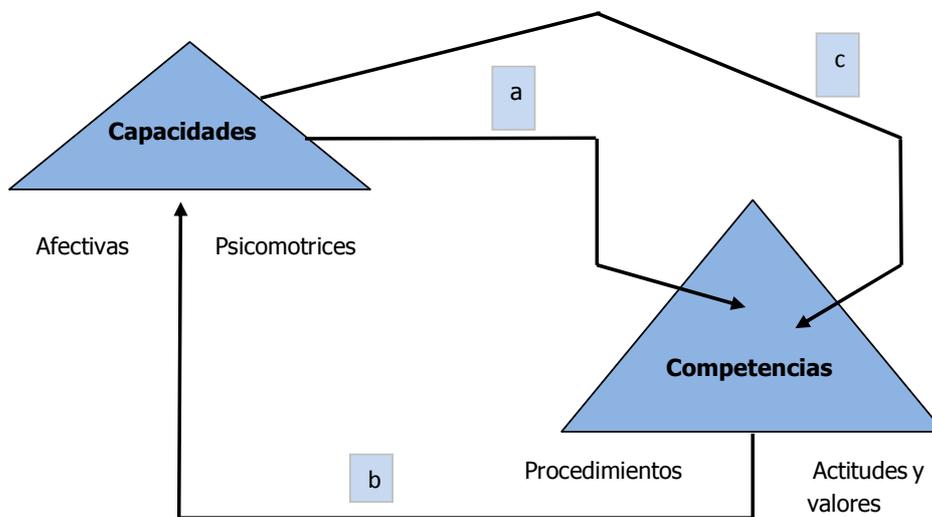


Figura 8: Caracterización de las competencias

Las competencias sólo son definibles en la acción. Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar.

Pero aún puede decirse más, en esta línea argumental cabría superar una interpretación reduccionista de utilizar, para no quedarse en la mera aplicación

de saberes, entendidos estos saberes como el conjunto de saber (conocimiento), saber-hacer (procedimiento) y saber estar y saber ser (actitud). Un formador, por ejemplo, desde esta óptica no puede limitarse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es un proceso frente a un estado; es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente.

Aún puede exponerse otro matiz diferenciador, en este punto, que distingue la capacidad de la competencia y que a simple vista puede resultar irrelevante. El saber hacer al que hacemos alusión no es un saber imitar, o aplicar rutinariamente los recursos de los saberes propios del individuo –esto estaría más cercano a la capacidad– el saber que aludimos es un saber-actuar. Como destaca Le Boterf:

“hacer sin actuar es poner en práctica (poner en ejecución) una técnica o realizar un movimiento sin proyectar los sentidos y los encadenamientos que supone,... mientras que el saber actuar pone un grupo de acciones... un conjunto de actos donde la ejecución de cada uno es dependiente del cumplimiento del todo o en parte de los otros”.

(Le Boterf, 1995: 25)

La competencia, pues, exige saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente. Incluso, desde esta óptica, se puede llegar a que el saber actuar sea el precisamente no actuar. Una buena reacción ante una situación problemática puede ser precisamente no intervenir.

No es suficiente con verificar qué elementos son constitutivos de las competencias. Hemos de profundizar más y de ahí que debemos formularnos la pregunta de cómo se conforman. Cabría pues, más allá de lo dicho respecto a las capacidades y competencias, asumir que no es suficiente con el proceso de

capacitación –por ende posibilitador de las capacidades y apoyado en la formación– sino que en este terreno la experiencia se muestra como ineludible.

La afirmación anterior armoniza con el proceso propio de adquisición de las competencias, y al mismo tiempo les atribuye un carácter dinámico. Así pues podemos concluir que las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de la vida activa, constituyendo un factor fundamental de flexibilidad y adaptación a la evolución de los quehaceres laborales. (Tejada, 1999)

Así pues, como señala Lévy-Leboyer (1996) “el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo”.

Por último interesa recordar la necesidad de adecuarse al contexto, que se entiende como el momento histórico y social determinado por unas personas que influyen en el desarrollo profesional, como elemento clave. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en ejercicio. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia. Sin embargo esto no significa necesariamente que cada contexto exija una competencia particular, con lo cual podríamos llegar al infinito interminable de competencias, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias) obtener la solución o respuesta idónea para dicha situación.

A modo de síntesis destacamos la aportación de Pérez Escoda (2001) en la cual, a partir de las diferentes definiciones de competencias, enumera aquellos elementos que considera más destacables del concepto:

- El concepto es aplicable a las personas (individualmente o en grupo).
- Implica conocimientos (saber), unas habilidades (saber hacer), y unas actitudes y conductas (saber estar).

- Incluye capacidades y procedimientos informales a demás de formales.
- Es indisoluble del concepto de desarrollo y de aprendizaje continuo unido al concepto de experiencia.
- Constituye un potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que tiene unos referentes de eficacia y cuestiona la transferibilidad.

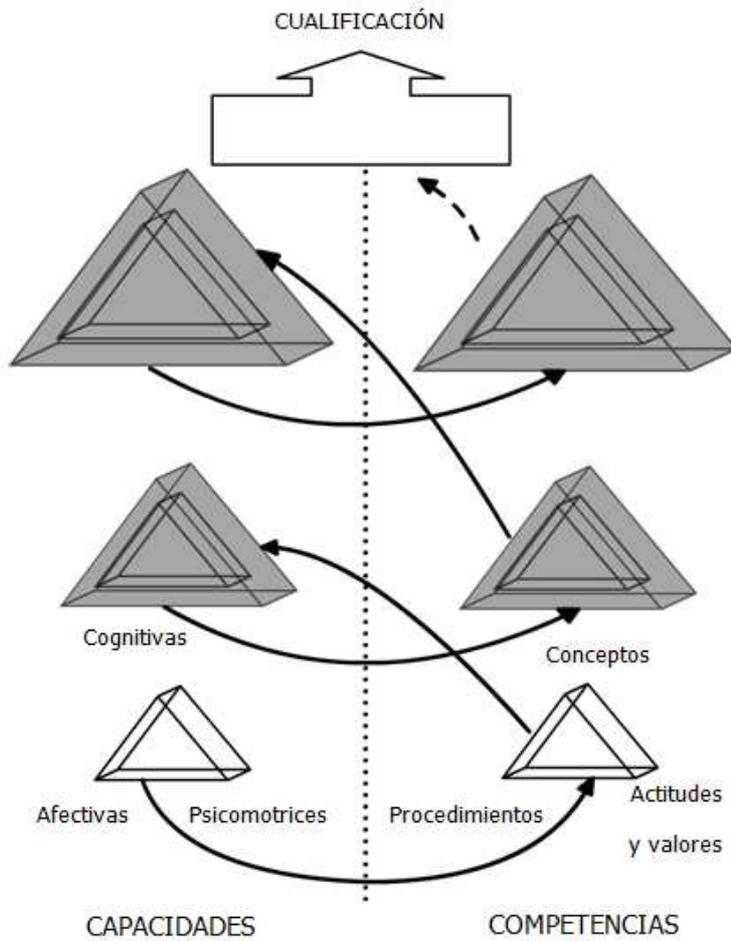


Figura 9: Evolución y desarrollo de capacidades y competencias y logro de cualificación

2.5. Síntesis de las competencias profesionales a través de sus principales características

Tras el estudio realizado a lo largo de este capítulo entorno al concepto y noción de las competencias, deseamos enumerar a modo de conclusión los aspectos que consideramos más relevantes para nuestra investigación:

- Las competencias facilitan la interrelación e integración entre el sistema formativo y el mundo laboral.
- Las competencias son comportamientos complejos si se acepta que tienen un carácter combinado e integrado en los cuales intervienen conocimientos, habilidades y actitudes que pueden transferirse a diversas situaciones profesionales.
- El contexto des el cual se definen las competencias determina que sean más o menos genéricas.
- Existe el debate sobre si la competencia debe incluir o no los aspectos más personales y subyacentes de la persona, - como valores, rasgos de personalidad, motivos, aptitudes... Desde esta investigación nos adherimos a la perspectiva de los autores consultados (Hooghiemstra, 1995, Leboyer, 1997) que los consideran esenciales, y los integran como competencias porque condicionan el comportamiento profesional.
- Tanto si tienen carácter implícito como explícito, las competencias se deben traducir, de alguna manera, en comportamientos observables en el ejercicio de la profesión. De este modo, cuando se quieren identificar y especialmente evaluar es necesario partir de estos comportamientos observables.
- Las competencias son inseparables del contexto de aplicación porque es en la actuación profesional donde se ponen en relación los atributos personales y el lugar de trabajo. Sin embargo, las competencias no

siempre se pueden ejercitar y demostrar en las situaciones profesionales, es decir, se puede saber actuar pero no querer o no poder actuar con competencia.

- Las competencias tienen un carácter dinámico en dos sentidos: por un lado, tienen una dimensión temporal y de caducidad al tenerse que validar en el contexto laboral; por otro lado poner el énfasis en el desarrollo competencial hace pensar en una reconstrucción y mejora constante.
- El aprendizaje reflexivo vinculado a la experiencia profesional se convierte en una pieza clave en la adquisición y el desarrollo de competencias que conduce a la profesionalización.

A modo de conclusión presentamos la siguiente figura, inspirada en Zabala en la que podemos apreciar que existen diferentes formas de expresar los componentes de la competencia, tanto en el ámbito profesional como en el ámbito educativo.

¿Qué es la competencia?

Es la capacidad o habilidad	QUÉ
La existencia en las estructuras cognoscitivas de la persona de las condiciones y recursos para actuar. La capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud.	
De efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas	PARA QUÉ
Asumir un rol determinado; una ocupación, respecto a los niveles requeridos; una tarea específica; realizar acciones; participar en la vida política, social y cultural de la sociedad; cumplir con las exigencias complejas; resolver problemas de la vida real; hacer frente a un tipo de situaciones.	

De forma eficaz	DE QUÉ MANERA
Capacidad efectiva; de forma exitosa; conseguir resultados y ejercerlos de manera excelente; participación eficaz; movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa.	
En un contexto determinado	DÓNDE
Una actividad plenamente identificada; en un contexto determinado; en un ámbito o escenario de la actividad humana.	
Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos	POR MEDIO DE QUÉ
Varios recursos cognitivos; prerrequisitos psicosociales; conocimientos, destrezas y actitudes y características individuales; los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión; facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de informaciones; habilidades prácticas, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales; amplio repertorio de estrategias; operaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento; saberes, microcompetencias, esquemas de evaluación y razonamiento.	
Al mismo tiempo y de forma interrelacionada	CÓMO
De forma integrada.	

Figura 10: Síntesis del término competencia

CAPITULO III

COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

CAPÍTULO III. COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

CONTENIDO

- 3.1. La formación continua y la profesionalización del maestro
- 3.2. El perfil profesional del maestro desde diferentes perspectivas
- 3.3. Profesionalidad restringida y ampliada
- 3.4. La profesión docente en la sociedad de la información. Hacia una nueva competencia profesional

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se ahonda en el concepto de las competencias profesionales a partir de las primeras propuestas de competencias específicas de la profesión docente realizadas por el EESS. Se estudian los rasgos del escenario profesional del maestro marcado por su carácter sistémico, dinámico, cambiante, incierto y complejo. Se analiza brevemente la orientación que debe seguir el sistema educativo para cumplir con su función social.

Se plantea una perspectiva formativa crítico-reflexiva que aporta seguridad al maestro/a en las situaciones imprevisibles propias de su trabajo. Esta perspectiva le lleva a combinar praxis y reflexión por medio de la denominada práctica reflexiva.

CAPITULO III. COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

El perfil profesional es la descripción detallada y precisa que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional. Ello supone delimitar los ámbitos de actuación, las funciones y las competencias profesionales. La función hace referencia al conjunto de tareas que se especifican y se concretan formando un proceso de trabajo coherente, completo y con sentido en sí mismo. Desde este punto de vista, el referente global de las actuaciones de un profesional y su conjunto permite caracterizar y definir un perfil y diferenciarlo de otros.

El desarrollo de las distintas funciones profesionales queda mediatizado por el contexto de actuación, que en el caso del ámbito educativo es complejo y variado.

La discusión en torno al desarrollo profesional docente ha pasado a constituirse en una de las problemáticas centrales para el cambio educativo, en un contexto en el que los procesos de descentralización de la gestión pedagógica y las transformaciones de la sociedad demandan un replanteamiento de las funciones y tareas que se requieren del profesor para lograr los fines de la educación.

3.1. La formación continua y la profesionalización del maestro

Aquello que constituye una profesión ha sido objeto de numerosos estudios que han intentado clarificar el alcance del carácter profesional de una ocupación, es decir la manera de llegar a delimitar las competencias necesarias para su ejercicio, teniendo una incidencia notable en las representaciones que se ha forjado en torno a la demanda de profesionalización de los docentes.

Las diferentes aproximaciones de la sociología de las profesiones han vinculado el desarrollo de este tipo de ocupación a los procesos de industrialización desencadenados a partir de la revolución industrial, la conformación de campos de conocimiento cada vez más especializados, producidos por el desarrollo de la ciencia racional del siglo XVIII, y la consecuente diversificación y división del trabajo que ha acompañado la complejidad de los sistemas productivos en las sociedades modernas.

En el análisis de los distintos enfoques es posible identificar un primer momento, que podríamos denominar "tradicional", en donde los distintos autores se centran en la determinación de los rasgos constitutivos de la profesión, y un segundo momento, marcado por el desarrollo científico y tecnológico de la segunda mitad de siglo, en especial el de las ciencias sociales, en donde la profesión es identificada en relación con una determinada práctica y tipo de conocimientos particulares, dando origen a una diversidad de enfoques.

Los estudios sociológicos de las profesiones más recientes, como señalan Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (1996) permiten en la actualidad visualizar tres grandes tendencias en el estudio de las profesiones en general, y de la profesión docente en particular: el enfoque estructural funcionalista, el enfoque crítico y el enfoque socio-constructivista.

Enfoque estructural funcionalista. Desde este enfoque la profesión docente es analizada en función del reconocimiento y estatus de un grupo ocupacional que posee un conjunto de características que se asocian a las profesiones estables o "profesiones liberales", claramente diferenciados de las otras actividades (manuales o de servicio). El estatus profesional está determinado por su posesión de un saber formal, reconocido por la ciencia. Esta visión está presente en muchos de los trabajos sobre la profesión docente, quienes enfatizan el conocimiento disciplinario a enseñar y desdeñan el saber pedagógico (saber específico de su trabajo) y experiencial. El ejercicio de la

profesión se basa en la aplicación de los conocimientos fundados de las ciencias a la solución de los problemas de la práctica.

Enfoque crítico. Este segundo enfoque enfatiza el análisis del discurso oficial emprendido por la ideología y la identificación de las políticas en juego en la constitución de las profesiones. Lessard (1989) identifica en el interior de esta corriente dos perspectivas. La primera, de orientación marxista, representada por autores como Apple (1994), Larson (1977) entre otros, que estudia los valores e intereses de las clases profesionales, su evolución en el mercado del trabajo y los procesos de proletarización. La segunda inspirada en los trabajos de Bourdieu es representada por autores como Giroux (1992). Esta posición, dominante después de los años setenta, entiende la profesión como la capacidad de una ocupación de conservar un conjunto de conocimientos, de derechos, privilegios y obligaciones, proveniente de grupos sociales que, de otra manera, difícilmente estarían de acuerdo o cohesionados. El supuesto básico es que la profesión determina un poder fundado en la posesión de un saber específico, que le permite aportar experiencia profesional única.

Enfoque socio-constructivista. Desde este enfoque se entiende la profesión como una construcción social, más que como una colección de atributos. El ejercicio de la profesión no se reduciría aquí a la aplicación pura y simple de saberes objetivos o científicos, sino que es entendido como un trabajo interactivo y reflexivo, en el cual la resolución de situaciones complejas comporta procesos de producción y de movilización de saberes heterogéneos. Las competencias profesionales involucradas se entienden pertenecientes tanto al orden cognitivo, como al afectivo, conativo y práctico y sugieren una diversidad de saberes profesionales, esquemas de acción y actitudes movilizadas en el ejercicio profesional.

Esta perspectiva crítica al enfoque funcionalista en tanto que no reflejaría en verdad el funcionamiento real de los docentes expertos en interacción con sus grupos de alumnos, permitiendo solo una aproximación que señala que la

profesionalidad de un profesor se caracteriza ciertamente por el dominio de "saberes profesionales" diversos, pero sin referir los esquemas de percepción, de análisis, de decisión, de planificación y de evaluación, que le permiten movilizar sus saberes en una situación concreta (Perrenaud, 1996), ni las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión como la convicción de la educabilidad, el respeto al otro, el conocimiento de sus propias representaciones, el dominio de sus emociones, la apertura a la colaboración o el compromiso profesional, entre otros.

Del mismo modo, cuestiona al enfoque crítico al no considerar que los docentes realizan un trabajo interactivo con seres humanos, la mayor parte de las veces entendido como un servicio, en donde las interpretaciones de las prácticas cotidianas no pueden reducirse únicamente a su carácter reproductor.

En cada uno de estos enfoques, el carácter profesional de una actividad denominada "profesional", está indisolublemente vinculada al dominio de un cuerpo especializado de conocimientos. La profesionalización, entendida como el proceso a través del cual los individuos adquieren la cuantificación necesaria para el ejercicio de dicha actividad profesional, se visualiza claramente vinculada al dominio de un cuerpo de conocimientos especializados que les habilita para el ejercicio de la actividad.

Una de las ideas que subyace actualmente en los planteamientos de formación continua de maestros es concebirla como *profesionalización del oficio de enseñante* (Bourdoncle, 1993; Perrenaud 1993; Lang 1999). Se trata de una perspectiva a largo plazo, y adopta la forma de un proceso constructivo personal, lento y progresivo por parte del docente.

El término *profesionalización* aplicado al enseñante es algo ambiguo. La distinción entre profesión y oficio es evidente en los países de tradición anglosajona y se desdibuja en los contextos francófonos y europeos. Mientras el oficio se entiende como la práctica de un trabajo de tipo mecánico, la profesión sobrepasa dicho sentido y resalta la cualificación de quien lo ejerce y

la capacidad de aplicación de sus conocimientos. Perrenoud (2004) analiza las diferencias entre uno y otro aportando que todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones. El oficio de enseñante desde el punto de vista tradicional enfatizaba el conocimiento de unos saberes concretos que había que transmitir y convertía el maestro en transmisor y reproductor de conceptos, hábitos y valores culturales. Sólo desde hace pocas décadas se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de una formación verdaderamente *profesional* (Altet, 1994; Lessard 1998; Perrenoud 1994). En este sentido la profesionalización del oficio de enseñante consistiría, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte *profesional* de la formación, más allá del dominio de los contenidos que trata de transmitir.

“Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, lo concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto. (...) Las situaciones complejas tienen siempre algo de singular. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas”.

(Perrenoud, 2004: 183)

Por todo ello la organización educativa debe dar un amplio margen de confianza al docente y elevar según sus necesidades el nivel de competencia de forma que pueda confiarse plenamente en él. Y este es el aspecto esencial del concepto de *profesionalización*, según Perrenoud (2004). El profesional enseñante ha de saber “cuál es su cometido”, sin estar estrictamente constreñido por las reglas, los modelos, las directrices, los horarios, los programas, etc. Según dicho autor, dos notas caracterizan a los auténticos profesionales de la enseñanza: la autonomía estatutaria, fundada en la

confianza y como contrapartida, la *responsabilidad* de sus decisiones y de sus actos.

En la actualidad, los términos profesión, profesionalismo y profesionalización resultan ambiguos. Por tanto, el término *profesión* posee significados diversos, según el país y el contexto específico. En los países anglosajones sólo algunos oficios se consideran profesiones de pleno derecho: médicos, magistrados, abogados, arquitectos, científicos, investigadores, directores ejecutivos. La enseñanza no forma parte de esos oficios por entender que la profesión docente no tiene propiamente rango de profesión, sólo de *semiprofesión* (Etzioni, 1969) caracterizada por una semiautonomía y semiresponsabilidad.

A continuación se exponen algunas ideas en torno a los dos grandes paradigmas profesionales que pueden actuar como referencia para la perspectiva profesional del maestro.

3.2. El perfil profesional del maestro desde diferentes perspectivas

A. Paradigma técnico-positivista

Según indica Sáez (1997) y al hilo de algunas ideas de Vilar (1999 y 2003), el paradigma técnico propone un modelo profesional entendido como una persona preparada para responder eficientemente a cualquier exigencia que se le puede presentar en una situación profesional mediante la aplicación de las competencias en las que ha sido formado. Ha de ser por tanto una persona especializada, un buen dominador de técnicas afinadas que logra lo que se le pide. Este profesional tiene un conocimiento técnico y fraccionado de su profesión en detrimento de una dimensión intelectual más global. Ha sido formado en competencias, es decir, aparentemente posee el saber necesario para realizar con eficacia unas tareas concretas, que sumadas a otras tareas especializadas de otros profesionales, se supone que da respuesta a la globalidad de la problemática que se está tratando. En esta concepción la idea

de competencia se refiere a saberes aplicables muy concretos, medibles, susceptibles de una aplicación casi mecánica.

En este marco conceptual el maestro optará necesariamente por un diseño pedagógico y didáctico cerrado, en el que los objetivos y estrategias de aprendizaje estén claramente determinados. Por ello la enseñanza que promueve este prototipo de maestro es idéntica para todos sus alumnos y las variaciones en función de los contextos son mínimas. La enseñanza-aprendizaje es entendida por dicho maestro como un proceso lineal y los objetivos los define en términos de conductas observables de sus alumnos. En esta visión profesional, el maestro concede especial relevancia a los resultados de aprendizaje en detrimento de los procesos formativos de sus alumnos. Este maestro abandona la mirada individualizada hacia sus alumnos y centra su mirada en los resultados esperados del grupo. El diseño se tecnifica olvidando la dimensión humana e individual de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este entorno conceptual se produce una separación radical entre teoría y práctica en la profesión docente; el maestro es un simple técnico aplicador de la teoría que descubren los investigadores. Esta visión se corresponde con la perspectiva positivista -que tiene como aspiración básica descubrir las leyes que rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa-, respecto a la formación del profesorado, propugna modelos tecnológicos de adquisición de conocimientos y destrezas. En definitiva la enseñanza es una actividad técnica y se apuesta por una circulación vertical del conocimiento.

Este tecnicismo pedagógico no se preocupa por *conocer* si no por *actuar* eficazmente. Así pues se enfatiza en precisar los objetivos y en controlar los resultados y no tanto en los procesos de aprendizaje que conducen hacia el cambio. Esta opción de corte básicamente mecanicista, utiliza la llamada "pedagogía por objetivos", la cual tiene como finalidad básica diseñar el proceso educativo, buscar el mejor modo de actuar; no pretende sistematizar el

conocimiento pedagógico ni explicar las razones que justifican la realidad que confía en la consecución de los objetivos a base de detallarlos de manera pormenorizada. La "pedagogía por objetivos" tiende a identificar los objetivos con los resultados de la enseñanza-aprendizaje y convierte la didáctica del maestro en una enumeración de objetivos y actividades carentes de sentido global. Esta búsqueda por parte del maestro de una precisión técnica a ultranza comporta una pérdida del sentido unitario y complejo del fenómeno educativo. Este maestro realiza un trabajo de corte deductivo y parte de lo general para llegar posteriormente a las individualidades de sus alumnos. Su modelo es *homogeneizador*, en el sentido de que no tiene apenas en cuenta las diferencias individuales. El maestro de este perfil elabora un cuerpo de conocimientos cerrados que ha de transmitir en los distintos contextos de intervención, sin tener demasiado en cuenta las diferencias de dichos contextos. El maestro de corte cientificista, maestro caracterizado por una fe ingenua en la ciencia, como árbitro final de todo conocimiento aprende de los expertos y de la teoría y decide las actuaciones y competencias a desarrollar en función de los resultados que desea conseguir (proceso-producto). No cuestiona ni discute las finalidades del sistema educativo, ni revisa los modelos teóricos que sustentan su práctica; actúa para conseguir objetivos prefijados. Su tarea profesional se centra en resolver problemas más que en descubrirlos o plantearlos. Por todo ello se trata de un docente con un carácter claramente resolutivo y ejecutivo que propugna modelos tecnológicos de adquisición de conocimientos y destrezas.

B. Paradigma crítico-reflexivo

Como alternativa al modelo anterior se presentan los modelos basados en la participación activa y crítica profesional. Este es el enfoque que adopta el paradigma interpretativo, que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al positivismo (Pérez Gómez, 1998). En los modelos propios de este sistema crítico algunos inciden en la reflexión (Schön, 1988), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989),

mientras otros priorizan la dimensión crítica (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997,1999). Estos aspectos pueden ser considerados como complementarios y armónicos y pueden incluirse de forma genérica en la expresión "profesional reflexivo".

Estos modelos, en contraposición a los positivistas, son de claro corte humanista y se centran en los procesos formativos de la persona más que en los resultados o productos. Para el maestro que se mueve en este paradigma los métodos no son sólo medios para lograr unos fines si no que tienen valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso al alumno y al maestro. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención. Se trata de un docente que realiza un esfuerzo serio de contextualización y que huye de la estandarización. Sus diseños son por tanto muy contextualizados y siempre abiertos alejándose de la aplicación mecánica de estrategias cerradas elaboradas para otros entornos.

En este paradigma reflexivo el maestro se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas sino que las construye a medida, para cada necesidad concreta. Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara vertiente creativa, dinámica y cambiante que le exigen innovación y compromiso.

Desde la perspectiva crítico-interpretativa, la práctica de la enseñanza se vuelve *praxis* en el sentido aristotélico del término. La idea del bien preside la reflexión y el ejercicio de la enseñanza se convierte también en actividad moral (Tom, 1984). La reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes, incorpora el componente ético. De este modo la dimensión humana y ética de

la educación se muestra con su valor ético para el docente que analiza, reflexiona, decide y actúa.

Reflexionar sobre la enseñanza para el docente crítico-reflexivo supone fuertes dilemas y procesos de deliberación, no es tan sólo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación del maestro en este paradigma se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana. Este paradigma favorece y potencia un tipo de desarrollo profesional y personal del maestro mucho más profundo y rico.

En la formación continua del maestro se hacen presentes principios tales como los que plantean Calderhead y Shorrock:

“(…) ayudar a los maestros a analizar, discutir, evaluar y cambiar su propia práctica; aumentar la conciencia de los maestros de los contextos en los que trabajan; capacitar a los profesores para valorar los asuntos morales y éticos implícitos en su práctica; fortalecer a los maestros para adquirir mayor control sobre su propio crecimiento profesional e influenciar las direcciones futuras de la educación”.

(Calderhead y Shorrock, 1997: 224)

Estos autores plantean que el diseño y desarrollo de programas de formación de docentes es una materia en la que entran en competición frecuentemente intereses y donde están presentes dilemas como: contenido frente a proceso, seleccionador frente a facilitador, desarrollo personal frente a desarrollo profesional, desarrollo de supervivencia frente a desarrollo progresivo, apoyo frente a desafío, reproducción frente a innovación, y el que en concreto nos interesa: teoría frente a práctica.

En este marco crítico la diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación. Desaparece la separación entre teoría y práctica, entre investigadores y practicantes; se produce un flujo bidireccional entre esas realidades. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico dejan de estar enfrentados y se fecundan mutuamente generando un nuevo tipo de

conocimiento de características epistemológicas distintas. De la complementariedad técnica de teoría y práctica se da paso a la *cohabitación* de teoría y práctica (De Vicente, 1998) hasta lograr la retroalimentación de una a partir de la otra:

“Así el profesor toma del teórico el conocimiento que a través de la investigación ha producido y los aplica unas veces, lo adapta otras, lo reconstruye casi siempre, en función de su contacto con ese otro saber (igualmente generador de teoría) que nace de su experiencia. Y el teórico bebe incansablemente en el saber del práctico, detectando problemas no resueltos por éste o ayudándole a hacer explícitos conocimientos que hasta entonces permanecían tácitos. La teoría y la práctica no sólo se complementan si no que están condenadas a la cohabitación”.

(De Vicente,P., 1998, p.176)

Se trata de un docente sometido a una tensión: necesita comprender la enseñanza y necesita ser capaz de ejecutarla a la vez, teniendo en cuenta que el aprendizaje de ambas se produce típicamente de formas diferentes y en distintos lugares.

En estas coordenadas crítico-reflexivas el maestro opta por diseños y modelos didácticos abiertos y concede gran importancia a las diferencias individuales de sus alumnos/as. Este profesional diseña estrategias basadas en métodos generales que puedan acoger, en experiencias complejas, a sus alumnos. Se centra en la elaboración de experiencias ricas, generadoras de aprendizaje más que en la explicitación minuciosa de objetivos.

El docente se esfuerza por contextualizar al máximo sus programas adecuándolos a las características sociales, culturales, geográficas, del entorno en el que realiza su tarea docente y permanece abierto a un proceso continuo de revisión y reorganización de sus programas. Su didáctica se centra en el proceso del aprendizaje y no en el resultado del mismo. Define sus objetivos educativos y didácticos de forma general para poder introducir las modificaciones pertinentes. Centra la evaluación en la observación del proceso

de aprendizaje de sus alumnos con el fin de valorar el nivel de comprensión de la realidad y la utilización del conocimiento en situaciones nuevas. Con facilidad se sitúa en planteamientos interdisciplinarios que se adecuan mejor a la percepción unitaria que sus alumnos tienen de la realidad, evitando así la división tradicional de las disciplinas.

Este prototipo de maestro/a organiza el análisis de la realidad y del conocimiento en torno a la idea de investigación-acción, es decir la interacción con la realidad a partir de la reflexión y acción siguiendo en una dinámica circular. La acción se apoya en una reflexión encaminada a entender el contexto de la praxis o práctica. Se trata de un profesional que sigue básicamente el modelo llamado "espiral autoreflexiva". Este modelo, del maestro reflexivo, constituye un exponente del planteamiento profesionalizador basado en la noción de *reflective action* de Dewey (1947,1993), quien señala la necesidad de que en los primeros momentos de formación debería acercarse al estudiante, al oficio, de modo directo, sin el prerrequisito del dominio de una teoría. Este modelo es elaborado con mayor detalle para otros contextos profesionales por Schön (1992) y aplicado a la profesión docente por Korthagen (2001). Este profesional planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos producidos, analiza y extrae conclusiones que revierten directamente sobre la planificación inicial, de modo que reorienta el proceso, tal como se representa en la figura siguiente.

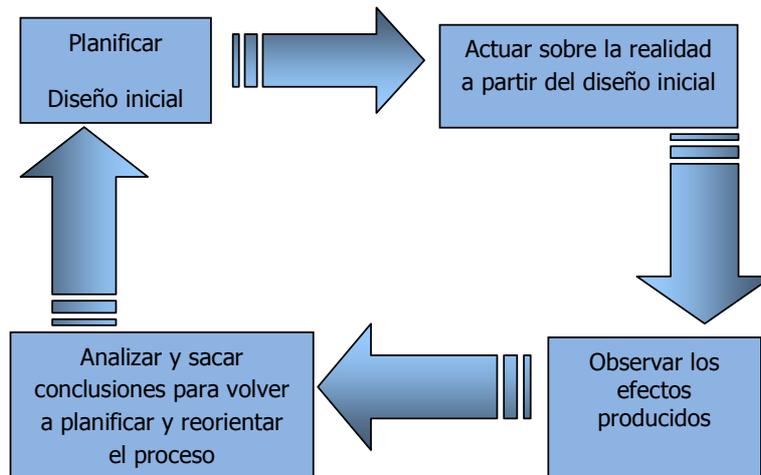


Figura 11: Proceso del modelo autoreflexivo

La distinción entre personas que se dedican a la teoría y las que se dedican a la práctica queda superada; unas y otras se convierten en una única comunidad de construcción y colaboración conjunta. Las diferencias se desdibujan a favor de una tarea común y unificadora como es el estudio de la realidad. Este planteamiento aporta una nueva perspectiva cooperativa de interés tanto desde el punto de vista epistemológico como desde el punto de vista de la teoría del desarrollo humano.

3.3. Profesionalidad restringida y ampliada

Los modelos presentados nos ayudan a caracterizar y diferenciar dos grandes formas de concebir la idea de *profesión*: la profesionalidad ampliada (Stenhouse, 1987) y la profesionalidad restringida. Según Imbernón (1994) podemos entender una y otra del siguiente modo:

- a) Profesionalidad restringida: la que concibe la tarea del profesional de forma limitada a la acción para la cual ha sido formado. Dicha tarea se considera de carácter tecnocrático, de competencias cerradas, que se aplican en un contexto muy delimitado (el aula, el grupo educativo, etc.)

y que están claramente dirigidas a la acción resolutoria de carácter inmediato, no tanto a la reflexión.

- b) Profesionalidad ampliada: la que concibe la tarea del profesional de forma equilibrada entre el uso inmediato de las competencias y la reflexión sobre los problemas que ha de abordar, la función. Asume la función social en su ejercicio profesional en una actitud de predisposición y apertura a la construcción de conocimiento y de transformación social. Mientras la primera corresponde al paradigma técnico de formación en competencias, la segunda se relaciona directamente con el paradigma reflexivo o crítico. En el cuadro siguiente se presentan las características de la profesionalidad restringida y las de la desarrollada, analizadas por Hoyle (1974):

Profesionalidad restringida	Profesionalidad desarrollada
Destrezas profesionales derivadas de la experiencia	Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría
Perspectiva limitada a lo inmediato en el tiempo	Perspectiva amplia del contexto social de la educación
Sucesos y experiencias del contexto educativo percibidas aisladamente	Sucesos y experiencias del contexto de intervención percibidas en relación con la política y las metas marcadas
Metodología fundamentalmente introspectiva	Metodología fundamentalmente cooperativa
Valoración de la autonomía profesional	Valoración de la colaboración profesional
Participación limitada en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la práctica profesional	Alta participación en actividades profesionales adicionales a sus intervenciones
Lectura poco frecuente de literatura profesional	Lectura regular de literatura profesional
Participación limitada en tareas de formación en cursos prácticos	Participación considerable en tareas de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica
La acción entendida como actividad intuitiva	La acción entendida como actividad racional

Figura 12: Características de la profesionalidad

Finalmente parece conveniente advertir que la formación continua de este tipo de profesional que se ha planteado comporta retos complejos, sin embargo consideramos que es la que mejor se adecúa a su profesión de maestro caracterizada por su carácter dinámico, cambiante, incierto y complejo. Consideramos que una formación tecnocrática y acrítica no capacita al maestro para gestionar la inestabilidad propia de su profesión. Sin embargo la formación crítico-reflexiva ayuda al docente a estar mejor preparado y más seguro en las situaciones innovadoras que le plantea su trabajo y a su vez configura al docente como *intelectual transformativo* (Giroux, 1990) que combina la reflexión con la práctica educativa.

3.4. La profesión docente en la sociedad de la información. Hacia una nueva competencia profesional

En el marco de la profesionalización docente Imbernón (2007) incide en una nueva conceptualización acerca de la profesión y función docente que argumenta a partir de los siguientes postulados:

1. Se trata de *una actividad laboral permanente* y por lo tanto profesor/a, como profesional, será sinónimo de trabajador/a.
2. Se trata de una *actividad pública* que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales y políticas, lo que significa que está enmarcada en un contexto determinado que la condiciona, y que requiere una formación específica en diversos conocimientos y capacidades, y que, además, determina el ingreso en un grupo profesional determinado.
3. Es una *actividad compartida*. La educación ya no es una tarea exclusiva de los especialistas, sino que intervienen en ella agentes, grupos y medios diversos.

De los rasgos expuestos en torno a la profesión podemos deducir que, la función docente se presenta como el ejercicio de unas tareas de carácter

laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar y en la estructura de las instituciones en las que se ejerce ese trabajo.

El análisis de las diferentes notas de la profesión docente nos conduce necesariamente a plantearnos a indagar sobre cuáles puedan ser las competencias concretas del profesional docente, objeto de nuestro estudio.

Antes de definir dichas competencias habrá que tener en cuenta las características de la sociedad de la información y el conocimiento entre las que destacamos:

- El fenómeno paradójico de la globalización, nos lleva a afrontar el mundo de forma integrada y suscita la necesaria reacción de la propia afirmación desde la cual se posibilita afirmar la diversidad.
- Diversidad, basada en el respeto a las características individuales o locales.
- Cambios en la forma de concebir el trabajo. Se abandona la visión del trabajo profesional como una actividad estable y de por vida. En las sociedades, postindustriales desaparecen esas notas de la profesión, se va extinguiendo la percepción del empleo fijo durante toda la vida, para incorporar una biografía profesional dinámica con cambios frecuentes de actividad y empleos. A su vez en el mundo profesional han aparecido y lo seguirán haciendo nuevas ocupaciones con diferentes formalizaciones del trabajo (incluyendo el teletrabajo o trabajo telemático a distancia) y con diferentes tiempos de dedicación al trabajo.
- Cambios en las formas de comunicación. Ciertamente las nuevas tecnologías nos permiten una comunicación instantánea.
- Los nuevos medios de comunicación agilizan e intensifican el trabajo y además permiten nuevas formas de aprendizaje y formación.

- Cambios en la educación/formación. Se pasa de una educación y formación limitada a un periodo concreto de la vida *al aprendizaje y formación a lo largo de la vida*. Sin olvidar el cambio en la forma de educación/formación de la educación/formación presencial a la educación a distancia, al *e-learning*, al *m-learning*.

Junto a estos cambios sociales, si consideramos al maestro como un trabajador más es necesario tener también en cuenta las características que la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura, definió para el trabajador del siglo XXI. Las citamos a continuación:

- Entender las diferencias culturales.
- Ser emprendedor.
- Adquirir habilidades sociales y capacidad de expresión.
- Tener más creatividad que información.
- Estudiar durante toda la vida.
- Ser flexible y generalista.
- Asumir responsabilidades.
- Adquirir práctica con las nuevas tecnologías.

Para poder averiguar cuáles son las competencias que debe tener un maestro/a del siglo XXI, previamente es necesario formularse dos cuestiones: qué debe saber un maestro del siglo XXI y qué debe saber hacer. Si bien la misión primordial del maestro/a es enseñar es lógico indagar sobre el contenido de lo que debe enseñar. Para dar la respuesta precisamos decidir ante una dicotomía que subyace en las preguntas se nos plantean:

- ¿Debe enseñar todo el conocimiento posible?
- ¿Debe limitar los conocimientos a enseñar para ejercer de manera intensa su movilización en situaciones complejas?

Un análisis de las características de la formación inicial y permanente de la profesión docente nos permite apreciar cómo esta se ha centrado en el

aprendizaje de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión. Los contenidos de los temarios son claramente conceptuales y desligados de la práctica profesional, es decir existe un carácter disociado entre teoría y práctica. Esta preeminencia de la teoría sobre la práctica está condicionada, en los países de tradición católica, por un fuerte componente filosófico de raíz platónica, al considerar la preexistencia de las ideas sobre la realidad y promueve con ello un pensamiento generalizado a favor del *saber por el saber*. En contraposición, esta importancia de la teoría sobre la práctica no se ha dado del mismo modo en los países de tradición calvinista, que con una base aristotélica valoran la capacidad aplicativa del conocimiento.

La presión del saber teórico académico y al mismo tiempo las ideas erróneas sobre el aprendizaje y la transferencia de los saberes ha determinado la preponderancia de los conocimientos factuales y conceptuales, de modo que para el mayor número de profesores el término *contenidos de enseñanza*, se limita a los conocimientos es decir al saber, dando por supuesto que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores son otra cosa, es decir no son objeto de la educación y por lo tanto no son contenidos de enseñanza.

Una segunda pregunta que se nos plantea es *¿Cómo enseñar?* Al respecto de este "como" giran discusiones y definiciones con respecto a la contextualización, las estrategias didácticas, los recursos tecnológicos y en especial a la reflexión por parte del docente para mejorar su praxis y por lo tanto mejorar el resultado de sus estudiantes. La enseñanza debe ser para todos, independientemente de sus posibilidades profesionales. Formar en todas las capacidades del ser humano con el fin de poder dar respuesta a los problemas que depara la vida se convierte en la finalidad primordial de la educación.

Como se señala en el gráfico siguiente existe una intersección entre actitud, conocimiento y habilidad. La unión entre ellos lo ocupa lo que llamamos competencia.

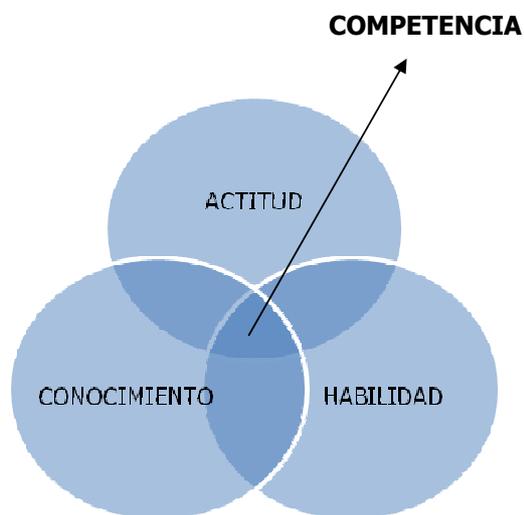


Figura 13: Situación del término competencia

"... procedimiento internalizado que incorpora conocimientos conceptuales y que está al mismo tiempo en permanente proceso de revisión y perfeccionamiento, al mismo tiempo que permite resolver un problema material o espiritual, práctico o simbólico, haciéndose cargo de las consecuencias".

(Braslavsky, 2004: 33)

"Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos".

(Perrenoud, 2004: 35)

Según este autor, no se puede dissociar las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes, especialmente si queremos que el sistema educativo tenga una función orientadora y no propedéutica

puesto que como muy bien argumenta Perreanoud (1997) es una posición inaceptable para las sociedades que se consideran democráticas y por otra parte una escuela con esta orientación fomenta la reproducción de las desigualdades sociales. Perreanoud propone un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente (Altet, 1994), para ello parte de un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua. Este referencial de Ginebra tiene la intención de orientar la formación continua para convertirla en coherente con las renovaciones en curso del sistema educativo.

Puesto que la profesión no es estática, sino que es dinámica, sistémica, sus transformaciones pasan particularmente por la necesidad de nuevas competencias. El referencial seleccionado resalta de forma notoria las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con la nueva función de los profesores, la evolución de la formación continua y las ambiciones de las políticas de la educación. Esta apuesta es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de la institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores, situar a los alumnos en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos lógicos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.

En la aportación de Perreanoud subyace el concepto de la profesión insistiendo en diez grandes bloques competenciales como son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo

6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

En este caso el concepto de competencia, que se nos presenta, representa una *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a todo tipo de situaciones*. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, -se ha comprobado que los profesores experimentados han desarrollado la competencia de percibir múltiples procesos que se desarrollan a la vez en su clase. Son capaces de advertir lo esencial de lo que se trama en varias escenas paralelas. Esta competencia se moviliza por numerosas competencias más globales de gestión de aula (como saber prever o prevenir el conflicto o el alboroto)- sostenidas por *esquemas de pensamiento* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996) los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra. (Le Boterf, 1997)

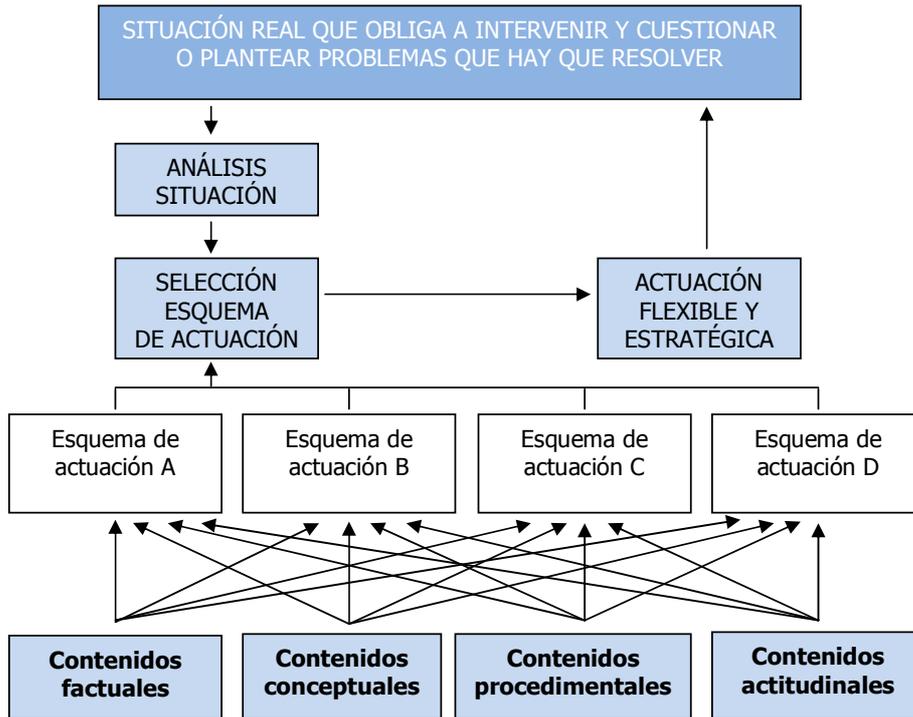


Figura 14: Experiencias en la práctica del aula

Por lo tanto, describir una competencia vuelve a representar tres elementos complementarios:

- Los tipos de situaciones en las que se establece un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

En cuanto a los recursos movilizados por una competencia, cabe destacar la existencia de otras competencias de alcance más limitado o competencias más específicas que son en cierto modo sus componentes principales. Una situación de clase presenta múltiples componentes, que hay que tratar de forma

simultánea para llegar a una acción acertada. El profesional dirige la situación globalmente, pero moviliza ciertas competencias específicas, independientes las unas de las otras. Perrenaud nos presenta la siguiente figura en la que se pueden visualizar las competencias propuestas en el desarrollo docente en relación con las competencias más específicas o subcompetencias a desarrollar en la formación continua.

Competencias de Referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (algunos ejemplos)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los contenidos y su traducción en objetivos de aprendizaje • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el alumno • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo • Formar y renovar un equipo pedagógico • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas

6.Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Negociar un proyecto institucional • Fomentar una escuela con todos los componentes • Hacer evolucionar la participación de los alumnos
7.Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate • Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos
8.Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos • Comunicar a distancia a través de la telemática • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza
9.Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia
10.Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios • Aceptar y participar en la formación de los compañeros

Figura 15: Formación para maestros

En las últimas décadas se han ido elaborando diferentes estudios y propuestas sobre las competencias docentes procedentes de diferentes países.

Se presenta a continuación la propuesta de competencias docentes elaborada después de dos años de debate en Holanda con docentes e instituciones educativas. Esta propuesta está recogida en un borrador de mayo de 2004 titulado "Competence requirements teachers", corresponde al listado de competencias para la formación docente a raíz de la adaptación de Grados, EESS del plan Bolonia.

ÁMBITOS				
Competencias docentes	Con alumnos	Con el equipo docente	Con el entorno educativo	Con él/ella mismo/a
Interpersonal	1	5	6	7
Pedagógica	2			
Experta en la materia impartida	3			
Organizativa	4			

Figura 16: Competencias docentes

Competencias:

0. Transversal: En lenguas, TIC e interculturalidad e inclusión
1. Interpersonal
2. Pedagógica
3. Experta en la materia
4. Organizativa
5. Para trabajar en grupo
6. Para cooperar con el entorno de la escuela
7. Para la reflexión y el desarrollo

A continuación se desarrollan algunos de los indicadores más significativos de la movilización de la competencia.

1. Transversal	El profesor/a con competencias transversales se mueve de manera eficaz y eficiente en entornos lingüísticos, tecnológicos e interculturales utilizando estos conocimientos en el ejercicios de las otras competencias docentes y en todos los ámbitos de la educación.
-----------------------	--

<p>2. Interpersonal</p>	<p>Un/a profesor/a con competencias interpersonales dispone de liderazgo. Crea una atmósfera amable y cooperativa y potencia y consigue una comunicación abierta. Estimula la autonomía y con su interacción con los/las alumnos/as pretende un equilibrio entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación y asesoramiento • Atención y acompañamiento
<p>3. Pedagógica</p>	<p>Ofrece a sus alumnos un entorno de aprendizaje y trabajo seguro, en el cual se puede apoyar y organizar el desarrollo emocional, moral y social. Asegura que sus alumnos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sientan acogidos y apreciados • Puedan tomar iniciativas y trabajar de manera autónoma
<p>4. Experta en la materia impartida y en los métodos de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Un/a profesor/a con competencias expertas en la materia impartida y en los métodos de enseñanza ayuda a sus alumnos a adquirir los conocimientos y a utilizar las competencias que necesitará como ciudadano para integrarse en la sociedad con todos los derechos.</p>
<p>5. Organizativa</p>	<p>Asegura que sus alumnos/as puedan trabajar en un sistema orientado a sus trabajos. Hacen posible que sus alumnos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sepan qué y cómo hacer, así como las intenciones que orientan el trabajo y las consecuencias que conlleva
<p>6. Para trabajar en grupo</p>	<p>Colabora con los compañeros en la construcción de un ambiente de aprendizaje, una buena cooperación y una buena organización del centro educativo.</p>

<p>7. Para cooperar con el entorno de la escuela</p>	<p>Con esta competencia el/la profesor/a asegura una buena comunicación con los alumnos, los padres/madres o tutores así como con el resto de instituciones que forman parte del entorno de aprendizaje inmediato y mediato.</p>
<p>8. Para la reflexión y el desarrollo</p>	<p>Un/a profesor/a con competencias para la reflexión y el desarrollo se preocupa de manera regular de poner al día sus competencias y sus puntos de vista profesionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora la importancia de la práctica reflexiva en la mejora de sus competencias • Conoce sus puntos fuertes y débiles • Se interesa y participa en procesos de innovación e investigación • Participa en los procesos de formación permanente personal y profesional tanto desde el ámbito individual como desde el ámbito de centro

Figura 17: Indicadores de las competencias docentes

También las Facultades de Ciencias de la Educación ponen de manifiesto el interés por mejorar las competencias docentes de sus futuros maestros como es el caso de la facultad de Ciencias de la Educación de Lleida (UDL) que plantea doce competencias docentes a partir de la *formation a l'enseignement. Les oreintations, les compétences professionnelles.*

Seguidamente hacemos una breve enumeración de las citadas competencias:

1. Actuar en tanto que profesional, o presunto profesional, crítico e interpretativo de los objetos del saber o culturales en el ejercicio de sus funciones.

2. Comunicarse clara y correctamente en la lengua de la enseñanza, de forma oral y escrita, en los diferentes contextos relacionados con la profesión de enseñar.
3. Concebir situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos a hacer aprender y en función del desarrollo de las competencias que se pretendan que adquieran los/las alumnos/as.
4. Pilotar situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos a hacer aprender y en función del desarrollo de las competencias que se pretendan que adquieran los/las alumnos/as.
5. Evaluar la progresión de los aprendizajes y el grado de adquisición de las competencias de los alumnos sobre los contenidos a aprender.
6. Planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento del grupo clase para favorecer el aprendizaje y la socialización de los alumnos.
7. Adaptar las intervenciones a las necesidades y a las características de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación o cualquier otro problema.
8. Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación para la preparación y la dirección de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de gestión de la enseñanza y de desarrollo profesional.
9. Cooperar con el equipo del centro, las familias, los diferentes agentes sociales y los/las alumnos/as con la visión de los objetivos educativos de la escuela.
10. Trabajar de forma colaborativa con los otros miembros del equipo pedagógico en la realización de trabajos permitiendo el desarrollo y la evaluación de las competencias.
11. Comprometerse en un proyecto individual y colectivo de desarrollo profesional.
12. Actuar de forma ética y responsable en el ejercicio de sus funciones.

Presentamos de manera gráfica la correlación entre las competencias dictadas por la Unión Europea, junto con las aportaciones que sobre desarrollo de competencias docentes hacen dos destacados autores, Perrenaud (1999) y Zabalza (2003).

Unión Europea (1999)	Perrenaud (1999)	Miguel Zabalza (2003)
Compromiso con el progreso y logros de los educandos	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el procesos de enseñanza-aprendizaje
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar contenidos profesionales
Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Manejo de nuevas metodologías
Capacidad para comunicarse con eficacia con los grupos y los individuos	Trabajar en equipo	Organizar actividades y compartirlas
Capacidad para crear un clima de aprendizaje	Participar en la gestión de la escuela	Relacionarse con los alumnos y su entorno
Capacidad de hacer uso del aprendizaje electrónico	Informar e implicar a los padres	Autorizar
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad	Utilizar nuevas tecnologías	Manejo de nuevas tecnologías
Capacidad de evaluar su propio desempeño	Afrontar los deberes y dilema propios de su profesión	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo	Gestionar la propia formación	Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Capacidad para evaluar los resultados de aprendizaje y logros de los educandos		
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas y		

responder a la necesidades de los educandos
Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje
Capacidad para ajustar el plan de estudios a contextos educativos específicos

Figura 18: Correlación competencias docentes

A lo largo del capítulo se ha podido comprobar que tanto en la formación continua así como en la formación inicial existe una preocupación por la profesionalización del docente a través del desarrollo y movilización de competencias concretas.

Podemos destacar que tanto en la formación inicial como en la continua figuran competencias que se van repitiendo y que dan amplitud a la profesión del maestro, así pues ya no solo es el experto que concibe y pilota situaciones de aprendizaje sino que además se le pide que sepa trabajar en equipo y especialmente que se implique en su propia formación a través de procesos reflexivos para el ejercicio responsable de sus funciones. Así pues el aprendizaje y desarrollo de competencias, como proceso abierto, flexible y permanente no debe verse limitado a la formación académica, sino todo lo contrario, debe favorecer un progresivo aprendizaje en el lugar de trabajo. La capacidad de los docentes para desarrollarse productivamente en una situación de trabajo no depende exclusivamente de las situaciones de aprendizaje formal sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Como afirma Lévy-Leboyer (1997), aunque la formación tradicional se sitúa posteriormente en práctica en el lugar de trabajo, actualmente, se presenta como un proceso simultáneo. De este modo, "adquirir nuevas competencias no es solo una actividad anterior al trabajo o que se efectúa de forma aislada, sino

que se realiza en el transcurso del mismo trabajo y mediante este mismo trabajo (Lévy-Leboyer, 1997: 33).

CAPÍTULO IV
LA COMPETENCIA REFLEXIVA

CAPITULO IV. LA COMPETENCIA REFLEXIVA

CONTENIDO

- 4.1. Perspectiva sistémica del ejercicio de la profesión
- 4.2. La reflexividad y sus niveles
 - 4.2.1. La reflexión
 - 4.2.2. Niveles de reflexividad docente
 - 4.2.3. Potenciadores de la reflexión docente
- 4.3. Aportaciones relevantes: Dewey, Kolb, Benner, Korthagen y Schön
 - 4.3.1. Dewey y los orígenes
 - 4.3.2. Kolb
 - 4.3.3. P. Benner
 - 4.3.4. Korthagen
 - 4.3.5. D.Schön
- 4.4. Síntesis para la formulación de la Competencia Reflexiva
- 4.5. Aproximación a la noción de la Competencia Reflexiva
 - 4.5.1. Referentes legislativos
 - 4.5.2. Aproximación a la noción de la Competencia Reflexiva
 - 4.5.3. Transversalidad de la Competencia Reflexiva
- 4.6. Cronograma de la competencia reflexiva
- 4.7. La Competencia Reflexiva y la formación permanente
- 4.8. Postulados y Síntesis sobre la Competencia Reflexiva

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Se expone un estudio sobre el aprendizaje reflexivo presentando sus fundamentos conceptuales. El estudio realizado en este capítulo postula que sólo cuando el maestro aprende a reflexionar metodológicamente sobre su práctica se produce un *aprendizaje reflexivo* y a su vez *situado*. La competencia reflexiva subyace en este punto de aprender en y a través de la propia práctica como movilización de los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y motivación, siendo su activación holística y globalizadora al mismo tiempo que transversal a todas las competencias que el docente debe activar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO IV. LA COMPETENCIA REFLEXIVA

4.1. Perspectiva sistémica del ejercicio de la profesión

En la actualidad la necesidad de contextualización en la profesión del docente ha ido adquiriendo mayor peso debido a la influencia de la perspectiva sistémica en los fenómenos educativos. La perspectiva sistémica, término procedente del ámbito de la biología (Bertalanffy, 1996). La aplicación de la teoría de sistemas a las ciencias humanas dio origen a la corriente llamada sistémica con una larga trayectoria en terapia familiar y personal. Bert Helinger, pedagogo y terapeuta, nacido en Alemania en 1925, profundizó en ello y creó en la década de los ochenta la metodología de las "constelaciones familiares". Rápidamente se comprobó que ésta podía tener una aplicación efectiva en todos los sistemas humanos y por consiguiente en la educación. Precisamente el aula, el escenario en el que el estudiante va a realizar el aprendizaje, es una realidad de carácter sistémico. Por este motivo algunas reflexiones sobre la teoría de sistemas y la perspectiva sistémica pueden ilustrar este punto. Traveset, (2007), lo define así:

"Un sistema se define como un conjunto de elementos que en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de un sistema mayor. Esto implica configurar el universo como una arquitectura de sistemas en interacción y con unos órdenes jerárquicos".

(Traveset, M. 2007:18)

A partir de las consideraciones de Traveset, la pedagogía sistémica se considera una nueva *forma de mirar* que implica cambios profundos y cuyo enfoque trata de crear las condiciones óptimas para que la escuela sea percibida como una realidad abierta e interconectada de forma constante con su entorno.

En los sistemas, *orden y desorden* son elementos complementarios. El orden que manifiesta un sistema es el resultado de las relaciones orden /desorden/organización que se están produciendo de forma continuada en su seno. Esta percepción sistémica facilita el reconocimiento de un flujo continuo de energía del propio sistema. Los conceptos de *retroalimentación o feedback* y *autoorganización* permiten entender el momento presente en cada sistema y en el aula escolar como el resultado de una dinámica de cambio evolutivo. El concepto de autoorganización integra a su vez el azar y la necesidad, que hacen posible que surjan nuevas producciones y fuerzan al sistema a conciliar el orden con el desorden. El azar deja de ser fruto de la ignorancia del hombre para ser algo intrínseco de la naturaleza humana.

“Entender que dos realidades antagónicas son complementarias e indisolubles significa que la emoción y la razón no son antagónicas para la construcción del conocimiento. Esto implica una visión interdisciplinar en todas las áreas del conocimiento.

El principio dialógico destaca el carácter dinámico continuado entre certidumbre e incertidumbre. A su vez el principio holográfico pone de relieve que en los sistemas naturales y sociales las partes constituyen el todo, pero a la vez el todo está en cada parte”.

(Traveset, 2007:18)

La citada autora propugna que el estudio del aula se puede abordar como una unidad, pero al mismo tiempo cada uno de sus elementos posee unas características específicas que reflejan su interrelación con el resto. Se pone de manifiesto la importancia de no perder la conexión entre los diferentes niveles, donde cada nivel refleja la complejidad de los otros. Las relaciones entre esos

niveles son bidireccionales. El pensamiento sistémico se diferencia del pensamiento lineal-lógico, éste se basa en relaciones causa-efecto y en el dualismo, lo que supone fijar la mirada en el problema, atomizar, reducir el problema a una parte y aplicar a ésta la solución dejando de ver el todo y su interacción con el entorno. Esta visión sigue vigente en muchos aspectos del sistema educativo y en muchas áreas de la ciencia: separación de las disciplinas, no tener en cuenta el contexto, promover el trabajo individual de los alumnos/as sin tener presente la dinámica de los grupos y sus fuerzas de interacción, primar los conocimientos académicos desvinculados de la condición humana y que disocian lo racional de lo emocional.

El enfoque sistémico centra su visión en la *conectividad relacional*. El epicentro del suceso es la *acción recíproca*, ya sea entre órganos, componentes de una familia, de una escuela o de cualquier grupo humano.

La aplicación de la perspectiva sistémica en el ámbito educativo lleva a Traveset (2007) a entender la pedagogía sistémica como:

“La pedagogía sistémica es el arte de contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y las funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela”.

(Traveset, 2007:24)

De este modo, si el maestro observa de forma sistémica su clase, percibe toda una serie de fuerzas, que en primer lugar están en sus alumnos, la fuerza de su historia y de su familia, la fuerza del grupo, los conocimientos previos, las capacidades de autoorganización del grupo, de la familia. Toda esta serie de fuerzas pueden intervenir y ponerse al servicio del aprendizaje.

Uno de los elementos básicos para que los sistemas y organizaciones humanas –escuela, familia, empresa- funcionen es el orden. Aunque los sistemas sean

distintos el orden resulta un valor universal e imprescindible para todos ellos y garantiza a su vez la funcionalidad. El desorden también es connatural a todos los sistemas y por lo tanto de la perspectiva sistémica pretende ampliar la mirada para hacer visibles los órdenes que subyacen en las dinámicas implicadas en los espacios de aprendizaje: familiar, escolar, laboral. Una vez identificado el desorden su objetivo es reconstruirlo y restablecer la funcionalidad del sistema.

La interpretación sistémica del hecho educativo pretende primordialmente descubrir el orden natural e identificar los desórdenes y situar en su lugar correspondiente los distintos elementos que intervienen en la situación educativa (maestro, alumno, familia, escuela, agentes, etc.). Se trata de una pedagogía cuya metodología es fenomenológica, metodología que insiste en la primacía de la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento tratando de identificar lo que es obvio, trabajando con lo que se tiene en cada momento, sabiendo que el maestro es parte de un sistema, que los alumnos son parte de otro sistema, y todo ello con una mirada transgeneracional, que aporta los sentimientos más profundos de una persona, la pertenencia y vinculación a un sistema intergeneracional, que entendido desde el punto de vista educativo, significa tener claras las jerarquías y los límites. Se sitúan en esta dimensión la relación entre maestros y alumnos, y al mismo tiempo intrageneracional que son lazos de lealtad en relación a la propia generación y el contexto histórico determinado que nos condiciona. Así pues pretende comprender cómo vive el alumno, su realidad desde el punto de vista subjetivo y pretende determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir su significado y la forma, como las personas construyen su experiencia subjetiva en situaciones concretas. La orientación fenomenológica intenta descubrir todo aquello que surge como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los agentes educativos para favorecer un desarrollo integral del alumnado y el proceso de aprendizaje.

La pedagogía sistémica quiere ser consciente de que cada alumno, familia, profesor proviene de un contexto determinado, de una generación y de una cultura lo que favorece una representación del mundo propia. Cada persona tiene una conciencia de lo que está bien en su sistema, valores, reglas, es decir cada persona tiene un mapa del mundo, representación de la realidad elaborada a partir de sus vivencias subjetivas, por lo tanto para poder educar es necesario estar presentes a fin de poder mirar lo que está sucediendo en el aula y sus alrededores. Carl R. Rogers (1977) introdujo el concepto de *disponibilidad* en el aula haciendo del mismo el eje de la relación pedagógica. Esta disponibilidad es una cualidad cuya presencia se basa en la escucha, la empatía, la aptitud de ponerse en resonancia con los pensamientos y afectos del interlocutor, en definitiva es una actitud de respeto profundo hacia el otro. Así pues la disponibilidad es mirar todo lo que nos rodea, correr el riesgo de ser movido por la emoción de tal manera que el mundo exterior tenga eco en nosotros y provoque un cambio personal. Los docentes necesitan aprender las competencias emocionales y relacionales para saber cómo digerir los impactos emocionales que viven constantemente en la relación con las familias, con los compañeros y con sus alumnos/as para tener recursos de cómo actuar ante dichos impactos.

A su vez el modelo ecológico representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza puesto que concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales. Este modelo afirma que, en la institución escolar y en la vida del aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, no sólo como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima concreto de intercambio, y por lo tanto desarrolla una cultura particular. De este modo, no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida en el aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas que configuran el grupo de clase como sistema social.

En el modelo de Tikunoff (1979) se asume que, la vida compleja del aula sólo puede captarse en su riqueza teniendo en cuenta tres tipos de variables siempre presentes, cuya interacción provocan el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y del maestro. Los tres tipos de variables los clasifica de este modo:

1. Variables situacionales: Son las que definen el clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios. Son las variables que constituyen el contexto complejo y cambiante donde viven, experimentan y se relacionan los alumnos/as, los maestros. En primer lugar se encuentra el clima de objetivos formado por las relaciones de convergencia y conflicto entre los objetivos y las expectativas del maestro/a, del discente y del grupo. En segundo lugar, está el marco o escenario de convivencia, formado por la configuración del espacio, la estructura de actividades que se desarrollan, los roles que desempeñan los individuos y la organización y distribución del tiempo.
2. Variables experienciales. Se refieren a los significados y modos de actuación que traen consigo discentes y docentes. Ninguno de ellos se presenta en blanco a los intercambios del aula. La importancia de las variables experienciales reside en su carácter generalmente implícito, de modo que cada uno considera natural su forma de interpretar y actuar, dificultando, por tanto, su cuestionamiento y modificación.
3. Variables comunicativas. Referidas a los niveles interpersonal, intrapersonal y grupal de transformación de la información implicada en un suceso instructivo.

La comprensión de la vida del aula en el modelo de Tikunoff requiere la atención simultánea del conjunto de variables que forman el sistema de intercambios, por lo tanto puesto que la realidad es compleja requiere un modelo de análisis e interpretación también complejo. También para Doyle el aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico, cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto. Dentro de este modelo ecológico

se incluye la estructura de tareas y relaciones sociales como subsistemas y, a la vez, elementos de un mismo sistema dentro del espacio ecológico que forma el grupo de clase, y no se pueden entender de forma aislada. Una estructura de tareas académicas induce y requiere necesariamente un tipo de relaciones sociales en el aula, del mismo modo que una forma de establecer la estructura de participación social, entendida como sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula, favorece y potencia unas y no otras formas de relaciones de dependencia y potenciación. De este modo para interpretar el fluido complejo de intercambios significativos en la vida del aula es imprescindible el análisis holístico de esta realidad compleja y sistémica. El alumno/a aprende como consecuencia de su participación en la vida social del aula, tanto como por la realización individual o compartida de las tareas académicas.

Desde esta perspectiva sistémica, el docente deberá gestionar los elementos contextuales que inciden en el aula y en cada uno de los alumnos/as para encontrar soluciones más eficaces, más amplias y profunda y poder abordar mejor el complejo proceso educativo en los espacios de aprendizaje. Este enfoque permitirá contemplar e integrar la realidad educativa como un todo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos, que es el que desde su base está influyendo y repercutiendo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello el docente se enfrenta a un conjunto de exigencias de la profesión que a partir del proyecto TUNING, proyecto para la armonización de los estudios europeos, se conocen como competencias sistémicas, las cuales se enuncian del siguiente modo:

Competencias sistémicas: capacidad para llevar el conocimiento a la práctica. Habilidades investigadoras. Capacidad de aprender. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad). Capacidad de liderazgo. Comprensión de las culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de manera autónoma. Capacidad para diseñar

proyectos y dirigirlos. Iniciativa y espíritu empresarial. Preocupación por la calidad. Voluntad de éxito.

Así pues, el sistema educativo y, a su vez, el centro escolar, en los que se circunscribe el aula, debe considerar que su aportación es, básicamente de carácter global. Consideramos crucial no conformarse con una visión del sistema educativo reducido a una estricta suma de partes, sino que se precisa aportar un análisis más holístico y global del mismo.

4.2. La reflexividad y sus niveles

4.2.1. La reflexión

A pesar de que la reflexión o proceso reflexivo es inherente a la naturaleza humana, han tenido que transcurrir muchos siglos de existencia del ser humano para llegar a establecer las bases de una práctica pedagógica y un desarrollo profesional fundamentados en la reflexión. No puede obviarse, sin embargo que en la historia de la humanidad pueden encontrarse aproximaciones de interés a la práctica profesional reflexiva.

Concretamente, entre los autores clásicos de la filosofía greco-romana pueden identificarse antecedentes relevantes que sólo tangencialmente podemos presentar aquí para no alejarnos del tema que nos ocupa en este capítulo de la investigación.

Aristóteles, Platón y Sócrates son exponentes destacados sobre lo que se ha denominado epistemológicamente el *saber práctico*, expresión acuñada concretamente por Aristóteles, en el que interviene según los filósofos clásicos la intelección o reflexión y la acción, considerando a la primera como actividad más noble por su carácter racional y espiritual. En escritos y enseñanzas de los citados autores clásicos subyace la estrecha y constatación de la relación que ellos postulan entre razón o reflexión y acción.

La capacidad de reflexión se nos presenta, en principio, como una característica de la persona, inherente a la condición humana. Sabemos, y así lo corrobora la experiencia propia, que el ser humano puede poner en ejercicio su capacidad reflexiva espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. En términos generales podemos afirmar que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata. En algunos contextos alejados de la epistemología pensar y reflexionar se utilizan como expresiones unívocas, sin embargo en el contexto pedagógico podemos diferenciar una de otra observando que la reflexión señala un cierto distanciamiento. El diccionario Casares (1982) define el significado figurado de reflexionar como “considerar nueva y detenidamente una cosa”.

La mera sucesión de ideas constituye el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo o reflexión que ciertamente requiere de un orden y una sistematización para llegar a una fase conclusiva. Sólo cuando esa sucesión de ideas está controlada de tal manera que se estructura como secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, sólo entonces estamos en presencia del pensamiento reflexivo.

Dewey, resume esta idea utilizando esta imagen:

“fijar la mente en un tema se asemeja a mantener un barco en su ruta, pues implica un cambio constante de posición junto con cierta unidad de dirección. El pensamiento reflexivo es coherente y ordenado”.

(Dewey, 1989: 57)

Aunque se haya afirmado que la reflexión es una operación natural de la inteligencia humana, resulta obvio que para que una persona actualice su potencial y capacidad reflexiva necesita desarrollar ciertos hábitos reflexivos como son la curiosidad y la disciplina mental pues estos no se improvisan espontáneamente. Se requiere un compromiso con la reflexión puesto que una

simple disposición para la reflexión puede convertirla en algo esporádico y superficial.

Podemos distinguir tres niveles de curiosidad y las exponemos al hilo del pensamiento de John Dewey (1989):

1. En sus primeras manifestaciones la curiosidad dista mucho del pensamiento; se trata de un torrente vital, de una expresión de sobreabundante energía orgánica.
2. Bajo los estímulos sociales se desarrolla una etapa superior de la curiosidad, que lleva a apelar a otros para completar sus experiencias y que impele a dialogar. En esta fase se produce el germen de la curiosidad intelectual que nace del sentimiento de que los hechos captados por los sentidos no agotan la realidad y que detrás de éstos hay algo más y que no se conoce todavía.
3. Cuando la curiosidad trasciende el nivel orgánico y el social y se convierte en intelectual y se transforma en interés gracias al descubrimiento de respuestas a cuestiones que surgen del contacto directo con personas y cosas.

“En la medida en que un fin determinado controle una secuencia de indagaciones y observaciones y las conecte entre sí como medios encaminados hacia un fin, precisamente en esa medida la curiosidad asumirá un carácter definitivamente intelectual”.

(Dewey, 1989: 50)

La reflexión constituye una operación o facultad de la mente humana que permite a la persona un conocimiento de sí misma y de sus acciones y que examina las ideas e impactos recibidos a través de los sentidos y la percepción. Sin embargo la reflexión requiere de unos ciertos parámetros para llevarse a cabo. A propósito de esto Dewey establece cuatro elementos esenciales para el desarrollo de un pensamiento reflexivo, éstos son: la experiencia, debe ser la

fase iniciadora del pensamiento, basándose en que, en la vida ordinaria necesitamos una situación empírica que atraiga nuestro interés y genere acción, para que exista una reflexión sobre el mundo real; el considerar datos para la reflexión; el establecimiento de ideas y la fijación de lo aprendido. No es casual que Dewey haga hincapié en que los elementos esenciales del aprendizaje son idénticos a los elementos esenciales de la reflexión: 1) una auténtica situación de experiencia; 2) un problema auténtico en dicha situación; 3) información y observación de la situación; 4) indicación de soluciones de las que sea responsable el aprendiz; 5) oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas, mediante su aplicación, para dejar claro su significado y descubrir por uno mismo su validez.

Esto nos confirma que la reflexión ha de formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje, como un medio para favorecer la construcción de significados y la conformación de un pensamiento crítico y creativo en el maestro y también en el alumno.

La reflexión es por tanto el proceso de estructuración de las distintas percepciones que se tienen a lo largo de la vida y en momentos específicos del actuar humano. Sin embargo, la reflexión no es un simple proceso psicológico individual, que se formaliza y estudia desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones.

En este sentido apunta Pérez Gómez:

“La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad

concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento *puro*, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital”.

(Pérez Gómez, 1987: 97)

Como afirman Killion y Todnem (1991), la reflexión es un don que nos damos a nosotros mismos, algo que abordamos con rigor y con un propósito definido, de una manera formal, para revelar la sabiduría inscrita en nuestra experiencia. A través de la reflexión desarrollamos teorías del contexto específico que favorecen la propia comprensión de nuestro trabajo y generan conocimiento.

En este sentido puede plantearse la reflexión no sólo como una disposición de la persona sino más bien como una operación mental consistente en un conjunto de procesos mentales orientados al conocimiento analítico mediante los cuales la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal. Simultáneamente la reflexión promueve la experimentación *in situ* y desencadena nuevas verificaciones y la comprensión provisional de las acciones realizadas.

En este punto resulta ilustrativo la descripción y análisis de Kemmis (1985) sobre la reflexión y su proceso en el ser humano y que se presenta a continuación.

“La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos, comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)... Podríamos resumir la naturaleza de la reflexión de la siguiente forma:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las

relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.

2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.

3. La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.

4. La reflexión no es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.

5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social”.

(Kemmis, 1985:148-149)

Según Kemmis, para este autor citado anteriormente, la reflexión es considerada como un proceso de transformación de la propia experiencia acumulada, a través de nuestra historia, en determinados pensamientos, compromisos y acciones que se ve afectada por nuestra tarea diaria, utilizando determinadas estrategias como la comunicación, la toma de decisiones y la acción. Dewey fue uno de los primeros en aportar las primeras y más significativas ideas sobre la actividad práctica y sobre la reflexión práctica. Dewey al determinar las características de la reflexión, apunta que ésta transforma la práctica diaria –que en muchos casos pueden ser rutinaria o intuitiva – en acción inteligente y responsable.

También resultan pertinentes las consideraciones de Sanjurjo (2002) que entiende el proceso reflexivo como aquel que posibilita la concienciación de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre

pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, sobre lo que se piensa; es decir, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. Precisamente este autor pone de manifiesto la dimensión metacognitiva de la reflexión. La *metacognición* expresada como el conocimiento que uno tiene de sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos (Flavell,1976), es aquella reflexión que se centra en los propios procesos mentales del que aprende o del que enseña y, toma conciencia de ellos, reorienta y autorregula los respectivos procesos realizados. Según Kluve (1987) la autorregulación se puede resumir en las típicas preguntas que suelen hacerse cuando se emprenden tareas cognitivas tales como: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Qué tal bien o mal lo estoy haciendo?

En el contexto didáctico se utiliza la expresión *metacognición* para referirse al autoconocimiento sobre los propios procesos mentales que tiene el que aprende o el que enseña. La reflexión se convierte en un proceso metacognitivo, en una estrategia metodológica compleja (Porlán, 1998), a través del cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, los analizamos, los depuramos críticamente y, a través de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana.

Esta perspectiva metacognitiva de la reflexión manifiesta la estrecha relación existente entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, entre reflexión y cambio. Todo cambio que pretenda una mejora exige un proceso previo de reflexión. Precisamente la tarea educativa práctica impele constantemente al maestro a realizar cambios en la orientación de su actividad docente, le lleva a innovar en la búsqueda y la aplicación de alternativas estratégicas para el aprendizaje de cada uno de sus alumnos/as. La dimensión profesionalizadora de la formación universitaria comporta abordar la capacidad reflexiva de los estudiantes ya que no es posible ser un buen profesional de la educación sin

una permanente reflexión a partir de la práctica. Precisamos, como consecuencia lógica, que los maestros/as aprendan en la Universidad a ser reflexivos, que finalicen sus estudios estando habituados a realizar ese ejercicio imprescindible en la profesión docente y a través de esta práctica, iniciada metodológicamente en el periodo de su formación universitaria, mejorar su preparación para la intervención educativa y pedagógica en su futura aula escolar. Si la capacidad de reflexión es un aspecto básico de la formación docente, ésta ha de abordarse también desde los planes de estudio del título de grado de maestro y llegar a formalizar el modo de incidir en su formación para la reflexión.

Para completar estas consideraciones acerca de la reflexión es obligado añadir la idea de que la reflexión, además, actúa en la persona del docente como una fuente de continuo desarrollo personal y profesional y fomenta el espíritu indagativo e investigador. Y, en último término, hay que destacar la dimensión social que se atribuye a la reflexión como una actividad en la que pueden participar todos los implicados en el proceso formativo. La meta de la reflexión, tal como antes se ha expuesto, es mejorar la práctica a través de la explicación de los fenómenos que ocurren. Además según Ebbut (1985), la investigación depende de la acumulación progresiva de conocimiento a través de la colaboración lo que indica que la reflexión no es solitaria.

No podemos afirmar que la reflexión sea un proceso mecánico ya que su especificidad reside en la continua construcción y creación de nuevos planteamientos. Como afirma Yinger,

“El pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos”.

(Yinger, 1986: 275)

4.2.2. Niveles de reflexividad docente

Una vez delimitada la noción de reflexión y reflexividad, se procede a continuación a exponer, aunque sea sucintamente, los tres niveles jerárquicos de reflexividad que distingue Van Manen (1977) en torno a la acción del docente.

El primer nivel de reflexividad, tal como muestra la figura, se vincula con la aplicación eficaz, en el ámbito del aula, de las habilidades y conocimientos técnicos por parte del docente y la reflexión se centra básicamente en dos necesidades básicas de su tarea docente: estrategias didácticas en el aula para responder a las necesidades que presenta cada alumno/a en particular.

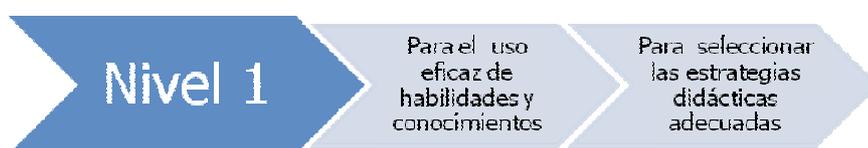


Figura 19: Nivel I de reflexividad docente

En el segundo nivel de reflexividad, el docente reflexiona sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula, así como sobre las consecuencias del uso de ciertas estrategias y recursos como facilitadores del aprendizaje.

En este nivel los docentes se inician en la aplicación de criterios educativos a su práctica con la intención de tomar decisiones individuales e independientes sobre los asuntos pedagógicos, personalizando de este modo su tarea docente.

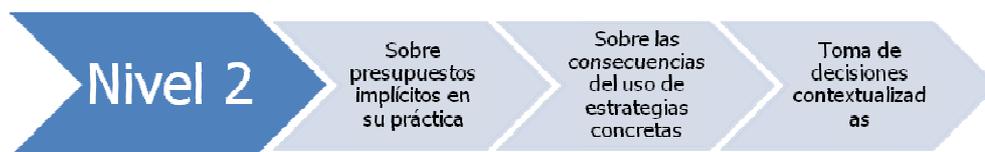


Figura 20: Nivel II de reflexividad docente

En el tercer nivel de reflexividad, que se conoce como reflexión *crítica*, los docentes se cuestionan sobre los criterios morales, éticos y normativos que están inmersos en la vida del aula y de su propio quehacer pedagógico.



Figura 21: Nivel III de reflexividad docente

Los tres niveles distintos que se han expuesto también pueden correlacionarse, al menos teóricamente, con el desarrollo profesional del maestro/a desde principiante hasta experto o docente guía. El maestro que navega por estos tres niveles de reflexividad se va transformando en un auténtico profesional pues él mismo actúa consigo mismo como un docente crítico de su propio quehacer educativo (Brubacher, 2000:38) cuya reflexividad le conduce a buscar mejores medios para optimizar no sólo su propio proceso de aprendizaje, sino a verter esto en su estilo de enseñanza y que necesariamente repercutirá en el aprendizaje del alumnado.

Las características básicas de estos tres niveles de reflexividad que plantea Van Manen son compartidas también por otros autores expertos en la temática que se sitúan básicamente en la misma conceptualización. Éste es el caso de

autores como Gregory Bateson (1973) o la aportación de las *categorías* de reflexividad que establece Belenky (1986).

En torno a esta temática Marcelo (1999) inspirándose en las aportaciones de Weis & Louide (1989) añade que estos niveles se ven inmersos en cuatro formas distintas de reflexión:

- *La introspección*: reflexión interiorizada, personal, mediante la cual el docente reconsidera sus pensamientos y sentimientos desde una perspectiva distante de la actividad diaria y cotidiana.
- *El examen*: una forma de reflexión que implica una referencia del docente más próxima a la acción en cuanto que supone una referencia a sucesos pasados, presentes o futuros de la vida del aula.
- *La indagación*: relacionada estrechamente con la investigación-acción, los docentes la emplean para analizar su propia práctica, identificando estrategias para mejorarla. La indagación introduce, además, un compromiso de cambio y mejora que las anteriores formas de reflexión no presentan con tanta claridad.
- *La espontaneidad*: representa la última forma de reflexión y la que más relación guarda con la práctica. Esta forma de reflexión es la que Schön (1983) denomina *reflexión-en-la-acción*, y tiene que ver con los pensamientos que los docentes improvisan para resolver problemas y abordar situaciones concretas o difíciles en el aula.

4.2.3. Potenciadores de la reflexión docente

Sparks-Langer y Colton (1991) al concluir unas investigaciones sobre el pensamiento reflexivo en los docentes, llevadas a cabo en Estados Unidos por Georgea Spark-Langer y Amy Colton en el año 1990, identificaron tres

elementos distintos que estimulaban el pensamiento reflexivo y su desarrollo: el elemento cognitivo, el elemento crítico y el elemento narrativo.

I. Elemento cognitivo: Este elemento del pensamiento reflexivo es el aspecto que aporta en el proceso los conocimientos propios que un buen maestro precisa para tomar decisiones en el aula. Según Shulman (1987) dichos conocimientos constituyen el fundamento cognitivo del maestro del aula y son imprescindibles para una práctica de la enseñanza reflexiva y fecunda. Él los cataloga en estas siete amplias categorías clasificadoras:

1. Conocimiento del contenido.
2. Conocimientos pedagógicos generales.
3. Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.).
4. Conocimientos docentes y configuración profesional propia.
5. Conocimiento de los alumnos/as y sus características.
6. Conocimiento de los contextos educativos.
7. Conocimiento de fundamentos: filosóficos, históricos, axiológicos.

Aunque todos los docentes –expertos y principiantes – disponen de un acervo similar de conocimientos, las investigaciones de Sparks-Langer y Colton mostraron que la organización y estructuración de los mismos suelen ser muy distintas dando lugar a esquemas o redes cognitivas diferentes. Si todo docente construye los esquemas en el transcurso del tiempo, como resultado de sus experiencias, no es sorprendente que los más experimentados, a menudo, comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula y respondan a ellas con mayor rapidez y éxito que los principiantes. Están más preparados para afrontar los cambios en la planificación y resolver mejor las incidencias de todo tipo. Así lo justifican estos investigadores estadounidenses:

“[...] porque 1) gran parte de la rutina y del contenido están disponibles para los docentes con experiencia en la memoria bajo la forma de libretos automáticos, y 2) porque sus ricos esquemas les permiten considerar rápidamente los indicios que muestra el entorno y cuáles son las estrategias adecuadas para acceder a la situación”.

(Sparks-Langer y Colton, 1991: 38)

Los esquemas del tipo analizado se construyen, ciertamente, de un modo natural a lo largo del tiempo, pero la CR puede estimular y sustentar su desarrollo y actuar como un agente ligeramente *catalizador*, es decir como principio reactivo, que precipite ese proceso. No puede suplantar el resultado de la experiencia, pero sí puede optimizar la configuración de esquemas y redes cognitivas.

II. Elemento crítico: Este elemento del pensamiento reflexivo hace relación a “los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social” (Sparks-Langer y Colton 1991:39). El interés por las cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación ha sido compartido por educadores y teóricos de la educación y se manifiesta claramente en la importante distinción que los educadores establecen en temas como por ejemplo metas educativas centradas en resultados estrictamente o los objetivos educativos centrados en los procesos. Es decir el elemento crítico que obliga a tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea.

III. Elemento narrativo: Este elemento del pensamiento reflexivo guarda relación con las narraciones del docente. Los relatos sobre sus experiencias en el aula que presentan muchas formas y cumplen funciones diversas. En este marco se sitúan los llamados diarios docentes en que la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas.

Así lo describen Brubacher, Case y Reagan:

“Los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la auto entrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula [...] y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la práctica reflexiva”.

(Brubacher, Case, y Reagan, 2000: 41)

4.3. Aportaciones relevantes: Dewey, Kolb, Benner, Korthagen y Schön

No se puede hablar de formación sin adentrarnos previamente en el aprendizaje de competencias puesto que este es el eje sobre el que gira la formación.

Como se ha definido anteriormente, las competencias deben ponerse necesariamente en práctica en la situación profesional, la experiencia se convierte en una pieza fundamental en la adquisición y desarrollo de competencias y por consiguiente en el proceso de profesionalización. Así pues ¿podemos llegar a pensar que cualquier experiencia es formativa? ¿qué caracteriza el aprendizaje experiencial?

A propósito de la primera pregunta, Marhuenda (2001) señala que aunque la experiencia sea una manera muy valorada de aprender no significa que no se deba planificar y que el simple hecho de tener experiencia sea suficiente para

que ésta tenga un carácter educativo porque también puede propiciar efectos no deseados.

En relación a la segunda pregunta, la experiencia constituye una fuente de aprendizaje muy diferente a la académica. Siguiendo con Marhuenda (2001) indica que existen dos tipos de experiencias: la primera, por ensayo-error en que se adquieren hábitos y automatismos por repetición y práctica y la segunda, aprender de la experiencia reflexionando sobre ésta y siendo consciente de lo que se ha vivido, es decir no solo de lo que se ha realizado sino también del cómo y porqué se ha actuado de cierta forma, para poder reforzar o reconstruir los esquemas operativos que se activan. Es precisamente desde esta manera de entender la experiencia que se puede construir una forma de aprendizaje y un camino hacia la profesionalización. (Benner, 1987; Kolb, 1984; Le Boterf, 2000; Schön 1992). En palabras de Lévy-Leboyer:

“La experiencia es, en efecto, una condición sine qua non de la adquisición de competencias, pero no siempre es útil. Es decir, todos los individuos no aprovechan de la misma las posibilidades que se les ofrecen. Adquirir competencias puede parecer una actividad espontánea; de hecho, requiere una actitud favorable: antes de la nueva experiencia, preparándose para considerarla a la vez como un reto y como una ocasión de desarrollo propio; después de la experiencia, tomándose tiempo para reflexionar sobre lo que ha sucedido y para extraer las conclusiones necesarias”.

(Lévy-Leboyer, 1997: 99)

El concepto de profesor como *profesional reflexivo o práctico-reflexivo* es un concepto actualmente emergente aunque puede encontrar sus raíces en Dewey quien establecía una diferencia entre “acción reflexiva” y “acción rutinaria”. Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación aplicada a la propia acción docente. Según Pérez Gómez (1990):

“el profesor debe entenderse como un intelectual que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que utiliza el conocimiento científico para comprender los términos de la situación en el aula, de los grupos, de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa (...), compleja tarea profesional que se apoya en la capacidad de investigación diagnóstica, diseño flexible, experimentación creadora y evaluación reflexiva del propio profesor”.

(Pérez Gómez, 1990: 94)

A partir de estas ideas, se destaca el trabajo de varios teóricos (Dewey, Kolb, Benner y Schön), los cuales preocupados por la formación y el desarrollo de profesionales, a mediados de los años 80, elaboraron sus tesis alrededor del aprendizaje práctico unido al desarrollo de competencias. Brevemente, sus propuestas son las siguientes:

4.3.1. Dewey y los orígenes

La figura del practicante reflexivo es una postura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey en la noción de reflective action (Dewey 1933, 1947, 1993). Es en 1903 cuando el notable filósofo de la educación John Dewey escribe sobre el pensamiento reflexivo (Cómo pensamos) (Lógica: teoría de la indagación) y se ocupa del papel desempeñado por la reflexión en el desarrollo de la educación. Dewey consideraba que el proceso educativo se lleva a cabo con la teoría y el análisis lógico mediante el proceso reflexivo, que se aplica a la resolución de problemas prácticos y reales. Para Dewey la verdadera reflexión se lleva a cabo únicamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real, en nuestro caso el docente que se enfrenta a problemas educativos, que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional. Implica el desarrollo de la teoría de la educación, la implicación de los educadores en labores de reflexión teórica y la formación de esquemas prácticos para la intervención pedagógica.

4.3.2. Kolb

La propuesta de Kolb parte de tres reconocidos autores y sus aportaciones sobre el aprendizaje experiencial. Dewey (universidad), Lewin (formación y desarrollo organizacional) y Piaget (desarrollo cognitivo y aprendizaje experiencial). Cada uno de ellos aporta directrices distintas para programas de aprendizaje experiencial y los ámbitos de aplicación actuales, como queda sintetizado en la figura:

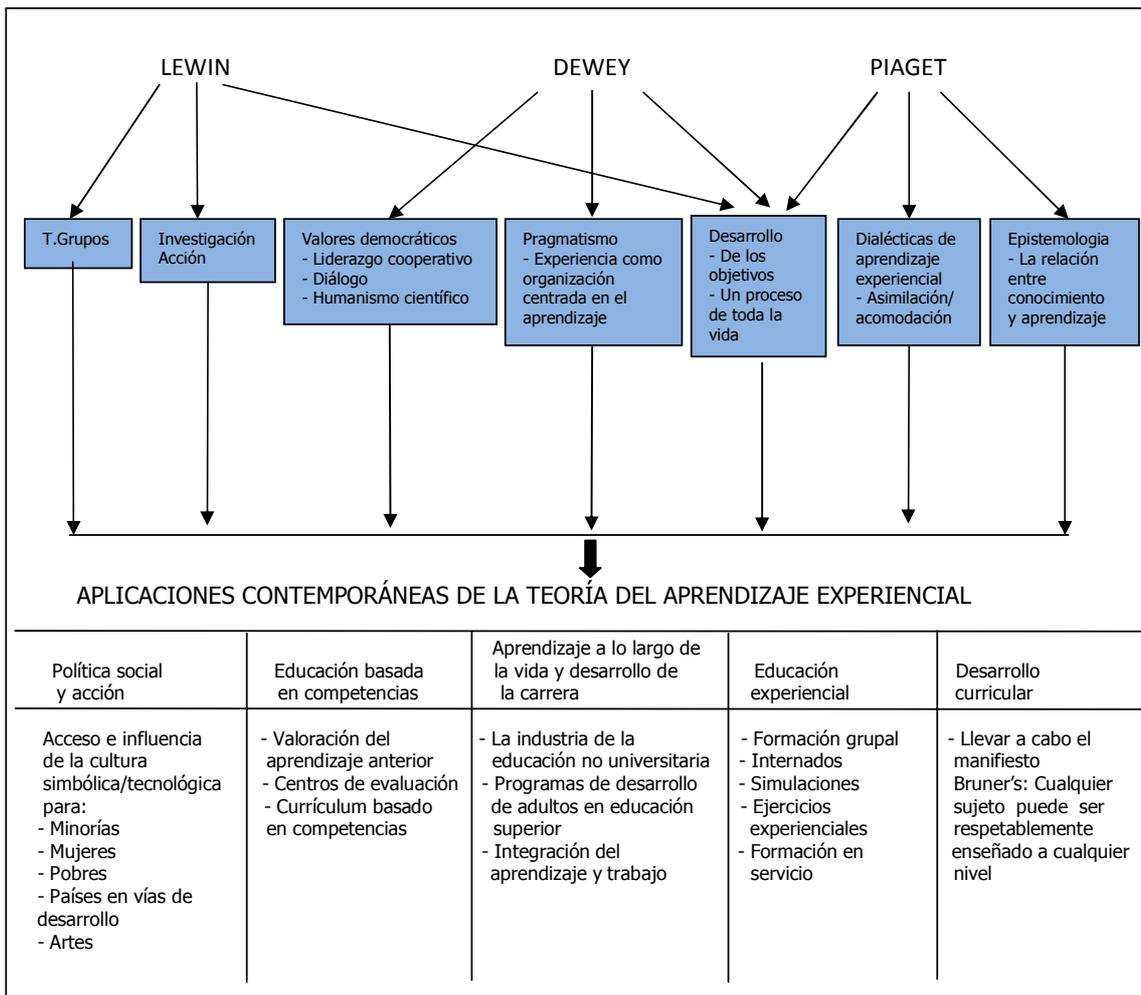


Figura 22: Cuadro comparativo

En su teoría de aprendizaje experiencial, Kolb presenta una nueva perspectiva del proceso de aprendizaje distinto de las teorías cognitivas o conductistas subyacentes en los métodos educativos tradicionales. Sin pretender plantear una alternativa a éstas, propone una visión más holística del aprendizaje al combinar experiencia, cognición, percepción y comportamiento partiendo de la realidad misma, de la que se recogen datos y observaciones que después de ser analizadas y asimiladas como teoría, se aplicarán en las nuevas experiencias a través de un proceso inductivo-deductivo.

Este proceso de aprendizaje reflexivo se representa de forma gráfica en el llamado Ciclo de Kolb, que según Le Boterf (2001) facilita el proceso de construcción de la competencia.

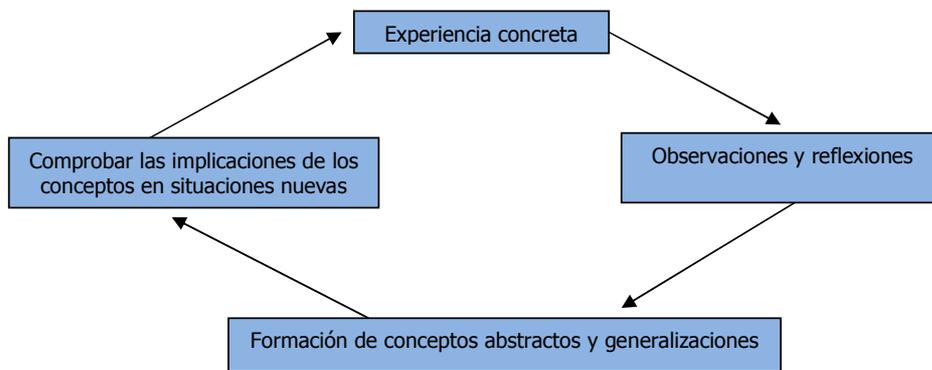


Figura 23: Ciclo de Kolb

De este modo, en la experiencia concreta el sujeto se entrega a la acción; después viene un momento de observación reflexiva que permite analizar diversos puntos de vista, las propias experiencias y las de otros hasta llegar a una conceptualización abstracta, es decir, a aquellos principios rectores, conceptos, condiciones de éxito en otros que menos varían y que se deberán someter a prueba y ser interpretadas en función de nuevas experiencias. Por tanto, es la reflexión sobre la propia experiencia la que permite que ésta sea realmente una oportunidad y fuente de aprendizaje.

Por último, Kolb presenta una síntesis de los principios sobre el aprendizaje experiencial que las tres tradiciones –Dewey, Piaget y Lewin– comparten, aunque inicialmente parezcan bien diferentes. Son las siguientes:

- a) El aprendizaje se concibe más como un proceso que como un resultado. Las ideas y los conceptos no son fijos e inmutables sino que se van reformulando constantemente a través de la experiencia.
- b) El aprendizaje es un proceso continuo que se fundamenta en la experiencia. El conocimiento que se deriva y se pone a prueba en las experiencias del que aprende y reaprende, no solo responde a nuevas ideas sino que se trata de modificar las que se tienen. Como apuntan Argyris y Schön (1974, citados en Kolb, 1984) la probabilidad que las ideas previas –teorías en uso- vuelva a aparecer al margen de las teorías adheridas, aprendidas por sustitución, es elevada y especialmente si las nuevas resultan incongruentes con las anteriores, las cuales están más integradas en la perspectiva conceptual y actitudinal del mundo de la persona.
- c) El proceso de aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre dos maneras dialectalmente opuestas a adaptarse al mundo. El aprendizaje es el resultado de resolver la tensión entre la teoría y la práctica, lo que es concreto y lo que es abstracto, pensar y actuar. En otras palabras, todo proceso de aprendizaje necesita habilidades opuestas que van desde la experimentación activa hasta la conceptualización abstracta.
- d) El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo. En este sentido, el aprendizaje implica el funcionamiento integrado de todo el organismo: pensamiento, sentimiento, percepción y comportamiento. Desde esta perspectiva, es el principal proceso de adaptación al mundo que, más allá del aula, se da en muchas situaciones y en todas las etapas de la vida.
- e) El aprendizaje implica transacciones entre la persona y el entorno. Si en la formación tradicional el aprendizaje se ve como un proceso

básicamente personal e interno, desde el aprendizaje experiencial la relación transaccional entre persona y entorno se da teniendo en cuenta los dos significados de la palabra experiencia, el subjetivo y personal que se refiere al estado interno de la persona y el objetivo y ambiental, que se interrelacionan.

- f) El aprendizaje es el proceso de creación de conocimiento. El conocimiento se va creando de la transacción entre el conocimiento social (objetivo) y el conocimiento personal (subjetivo) en el proceso llamado aprendizaje.

4.3.3. P. Benner

Según P. Benner, enfermera e investigadora, la pericia profesional reclama saberes teóricos (científicos) y saberes prácticos (*know-how*) que muchas veces se escapan de cualquier formulación científica de carácter teórico y que por tanto, se deben adquirir en y con la práctica. Como ella muy bien comenta: "la experiencia es un requisito previo de la pericia o cualificación profesional". (Benner, 1987)

Benner aplica el modelo de Dreyfus, modelo de cómo los estudiantes adquieren habilidades a través de instrucción formal y práctica, sobre la adquisición de la experiencia en el ámbito de la enfermería, que se pueden aplicar a cualquier ámbito profesional, -como es la formación de maestros/as- y llega a describir el paso por las cinco etapas antes de conseguir una ejecución profesional experta. Las características propias de cada fase y las repercusiones de éstas en el proceso de aprendizaje son las siguientes:

- a) *Principiante*: Aquel que se inicia como profesional. No tiene experiencias de las circunstancias o situaciones que afronta y en las cuales debe desenvolverse y acostumbra a actuar con las reglas aprendidas pero de forma inflexible, sin contextualizar.

- b) *Principiante avanzado*: Aquel que ya ha afrontado un número considerable de situaciones prácticas para poder observar los “componentes o aspectos” situacionales significativos que solo se pueden reconocer en situaciones reales. En este estadio, el tutor puede facilitar guías para identificar algún de los aspectos significativos y establecer pautas que orienten la actuación. También es necesario ayudarlo a establecer las prioridades en cada caso que se le plantea. Tanto en esta etapa como en la anterior, no se consigue todavía un control de la situación, todo es todavía demasiado nuevo y además el profesional tiende a querer recordar las pautas que se le han enseñado.
- c) *Competente*: La condición de competente se pone de manifiesto cuando comienza a analizar la situación (aspectos y atributos) y a elaborar un plan de trabajo discriminando lo que es prioritario de lo que es secundario, facilitando así una labor eficaz y organizada aunque de momento poco flexible. En este estadio se aconseja realizar ejercicios y simulaciones sobre la toma de decisiones sobre situaciones con exigencias diversas.
- d) *Proficiente*: En este estadio ya se perciben las situaciones como un todo basándose en la experiencia. Desde esta comprensión global mejora la toma de decisiones en el sentido que se ha formado una idea general de los “atributos” y “aspectos” concurrentes más importantes. En este estadio se aconseja trabajar con casos que pongan a prueba y evalúen las facultades del profesional para entender y valorar la situación. Llegados a este punto, el profesional puede tener la sensación que “lo que es teórico” es poco útil, por ser poco aplicable a situaciones complejas mientras que lo verdaderamente útil es trabajar con el método inductivo sobre una situación determinada.
- e) *Experto*: El profesional ya no requiere pautas, consignas..., para comprender la situación y tener iniciativa para poder resolverla con eficacia. Percibe la situación como un todo, hace uso de sus experiencias anteriores y toma decisiones de forma muy intuitiva, en este caso

Benner alude al conocimiento perceptivo que se manifiesta precisamente en forma de estimaciones globales, muchas veces fuera de cualquier análisis crítico, que facilitan la interpretación de situaciones que después deberán ser confirmadas gracias a todo su saber práctico, aunque en ocasiones deba recorrer a la capacidad de lógica y análisis. De este modo llega a una comprensión global de las situaciones complejas.

En conclusión, para que el profesional se convierta en experto debe pasar de depender de las reglas y normas aprendidas a hacer uso de la propia experiencia, de percibir una determinada situación como un conglomerado de partes igualmente importantes a una perspectiva global identificando aquellos elementos más relevantes y por último, de ser un observador distante a ser un ejecutor activo y comprometido con la acción.

4.3.4. Korthagen

Su modelo está basado en recientes interpretaciones del comportamiento y aprendizaje del profesorado.

La búsqueda de los antecedentes del modelo de F. Korthagen nos conduce a la descripción de los grandes paradigmas opuestos sobre la formación del profesorado.

1. Enfoque conocido como de la *teoría-a-la-práctica* (Carlson, 1999), también conocido como el enfoque-deductivo, ya que el contenido se deduce directamente del conocimiento científico disponible. Este enfoque no se caracteriza tanto por la impartición de clases magistrales sino porque su rasgo principal es que el educador decide qué es importante y por tanto qué debe aprenderse, en base al cúmulo de conocimiento disponible.

El aprendizaje deductivo se caracteriza, entre otros aspectos, por una formación práctica escasa. Esta particularidad provoca que este tipo de aprendizaje resulte insuficiente en profesiones complejas. En este

planteamiento de la teoría a la práctica se da muchas veces un problema de transferencia.

2. Enfoque basado-en-la-práctica, conocido también por enfoque ensayo-error. En este caso, la experimentación práctica pasa a ser el núcleo central del proceso formativo. Este planteamiento relacionado con la práctica tampoco garantiza el éxito ya que se ha demostrado que las experiencias de los profesores/as pueden constituir más bien un factor socializador que una base para el desarrollo profesional. (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998)

Esta perspectiva intenta superar los problemas que se presentaban en la primera perspectiva respecto al papel de la práctica. Sin embargo no se trata únicamente de la experiencia práctica en sí, sino más bien de un método de trabajo didáctico-formativo basado en las experiencias prácticas.

3. Enfoque realista basado en la continua interrelación de teoría y práctica. Sus principales características son :
 - Trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el profesor
 - Reflexión por parte de e interacción entre los maestros/as
 - Intervención guiada

Una de las características del oficio de enseñar es que el profesorado se ve enfrentado a situaciones que requieren una reacción inmediata. Dolk (1997) las denomina *situaciones inmediatas en el aula* y constata que se producen con frecuencia. Clark y Peterson (1996) llegaron a la conclusión que los profesores/as toman una decisión cada dos minutos aproximadamente, mientras Yinger (1986) demostraba años antes, que las decisiones conscientes que toman constituyen sólo una cuarta parte de las reflexiones de los profesores durante la clase por lo que el comportamiento inmediato se basa a menudo en procesos inconscientes. Estos procesos inconscientes de conducta se denominan Gestalts. (Korthagen y Kessels, 1999)

Una Gestalt se define como un elemento holístico que se compone de necesidades, valores, sentimientos, pensamientos, convicciones y tendencias de actuación que se suscitan por una situación especial. Las experiencias pasadas son el motor generador de Gestalts existentes en las acciones inconscientes presentes, de manera que situaciones similares suscitan la misma Gestalt y, en consecuencia, provoca una reacción similar.

Así pues, las experiencias en la práctica del aula son el eje para el aprendizaje y para el desarrollo personal y profesional. El profesor/a desarrolla su propio conocimiento en un proceso de reflexión sobre situaciones prácticas, lo que ocasiona una necesidad y un deseo propio de aprender. Podemos concretar que el profesor/a tiene experiencias en el aula, reflexiona sistemáticamente y relaciona las preguntas que se plantea con él/ella mismo/a, o con otros docentes o en la teoría. De este modo su punto de partida ya no son los conocimientos teóricos, sino las experiencias que diariamente viven en el aula. Para ello aplicamos el siguiente esquema conceptual (Melief y Tigchelaar, 1988)



Figura 24: Experiencias en la práctica del aula

El planteamiento realista está influido por el enfoque realista en la enseñanza de matemáticas en escuelas e institutos desarrollado por Freudenthal (1991),

Korthagen y otros (2001) han formulado cinco principios que subyacen en la formación realista del profesorado:

1. El punto de partida son los interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el profesor/a en su contexto real de aula. La formación se inicia con las observaciones de los profesores en situaciones concretas de su aula. A partir de este planteamiento inductivo, la formación realista pretende relacionar estas experiencias con las *Gestalts* de los profesores.

2. La formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática. Korthagen y otros (2001) definen “el aprender de las experiencias” como la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades con respecto a uno mismo y su entorno, a través de observaciones propias o mediante una reflexión sistemática. Él mismo diferencia en este proceso cinco fases, que se muestran gráficamente en la figura siguiente:
 - Acción o experiencia
 - Mirar hacia atrás (mirar hacia la acción)
 - Tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación
 - Buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar
 - Comprobar su eficacia en una nueva situación

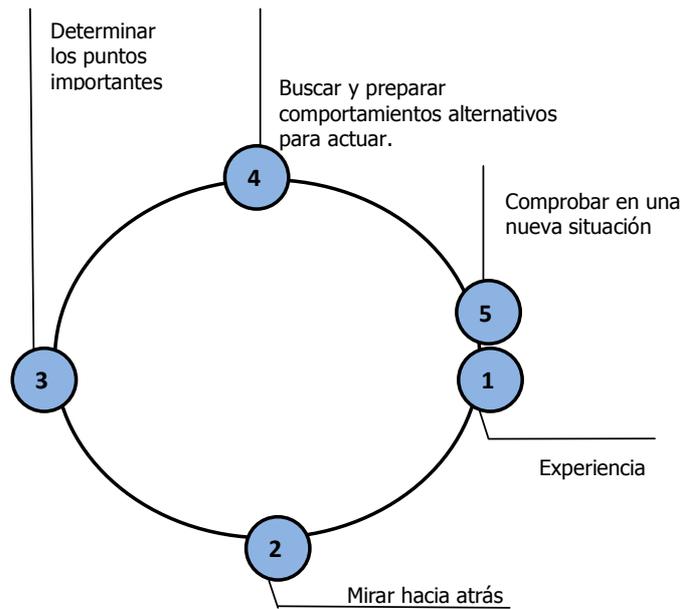


Figura 25: Modelo ALACT

3. El aprendizaje es un proceso social e interactivo. El hecho de compartir experiencias implica que se descubran otras posibles maneras de estructurar sus experiencias al comparar sus prácticas con las de los demás y poder recibir retroalimentación de los demás.
4. Se distinguen tres niveles en el aprendizaje en la formación de profesorado, y se trabaja en los tres niveles.
 - a. Nivel de *Gestalt*, cuando alguien reacciona sin pensarlo mucho, la reacción se basa en necesidades, valores, opiniones, sentimientos y tendencias a reaccionar que se producen de manera inconsciente, así se hace evidente el peso de la sabiduría práctica en la docencia.
 - b. Nivel de esquema, cuando alguien reflexiona sobre una situación. Esta reflexión puede darse durante la acción o a continuación. Cabe destacar que la condición para que esta reflexión devenga funcional en relación al uso práctico recae en el hecho que la reflexión debe fundamentarse en conocimientos originados por vía

de *phronesis* o sabiduría práctica basada en la percepción de una situación determinada, y no por vía de *episteme*, conocimiento de tipo teórico y abstracto.

- c. Nivel de Teoría: Este nivel permite construir un orden lógico en base a los conocimientos subjetivos disponibles. La reflexión epistémica permite la generación o enriquecimiento de esquemas de conocimiento, permitiendo la obtención de una teoría coherente y la comprensión de determinadas situaciones dentro de un marco lógico. Se trata por tanto de un entendimiento del conocimiento y no de una habilidad de aplicación del conocimiento.
 - d. Se analizan las relaciones conceptuales dentro de un esquema individual o se vinculan numerosos esquemas para obtener una teoría coherente.
5. En la formación realista se considera al profesorado en formación personas con una identidad propia, a cuyo efecto se fomenta la autonomía y la construcción autorreguladora del desarrollo profesional, en sus planteamientos formativos el eje es la persona y se fomenta la autocomprensión y el control del autodesarrollo profesional. Contribuye a encontrar la propia identidad para que el profesorado tenga una conciencia de sí mismos. De este modo, los encuentros con los demás permitirán no sólo este autoconocimiento y reafirmación de la propia identidad, sino el reconocimiento valioso de que no son individuos inconexos, antes bien forman parte de un grupo social. Buber (1983) apunta que la identidad de cada persona se forma y se experimenta en el encuentro con los demás seres humanos.

4.3.5. D.Schön

De todos los autores expuestos hasta el momento, Schön es el que más ha trabajado el concepto de reflexión crítica en la formación de profesionales. Elabora una auténtica epistemología de la práctica profesional. Para Schön, la formación profesional y universitaria actual tiene una orientación técnica y científica insuficiente para afrontar la realidad profesional que acostumbra a caracterizarse de ambigua, conflictiva e incierta. Schön se expresa del siguiente modo:

“Los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación científica, parten de la racionalidad técnica. Su currículum normativo, establecido en las primeras décadas del siglo XX, en un momento en el que las profesiones buscaban ganar prestigio integrando sus centros de formación en el marco universitario, todavía acarician la idea que la práctica competente se convierta en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico”.

(Schön, 1992: 45)

Según Schön, la reflexión ayuda a los profesionales, en este caso a los maestros, a enfocar los problemas de la práctica, que no acostumbran a ajustarse a soluciones técnicas estándares, convirtiéndose de este modo en “investigadores del contexto práctico”. Schön denomina “reflexión en la acción” a este enfoque creativo y al mismo tiempo artístico en relación a los problemas profesionales y para desarrollar esta práctica propone un “profesional reflexivo” superando de esta manera la escisión entre el mundo académico (teórico) y las exigencias del mundo profesional (práctico). En palabras suyas: “la preparación de profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción”. (Schön, 1992)

El modelo de profesional reflexivo propuesto por Schön tiene su base en la integración del pensamiento práctico en el proceso tanto de la formación inicial como continua del maestro/a. De este modo, Schön entiende que la formación eficiente no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para unir la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori. Esto reclama una serie de procesos reflexivos que se nutren por una parte de los conocimientos científicos y por otra del conocimiento experiencial, para saber cómo actuar e ir resolviendo los problemas de la práctica diaria.

Siguiendo también a Dewey y su *learning by doing*, Schön plantea que todas las formas de arte profesional dependen de condiciones similares: libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo y acceso a tutores que inicien en las llamadas "tradiciones de la profesión" y que a través del diálogo que bascula entre la ejecución y la descripción, la confusión y la claridad, ayuden a que el aprendiz descubra y cree modelos diferentes de interacción según los diferentes contextos y tipos de aprendizaje.

Adentrándonos en su aportación, Schön diferencia tres procesos dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

1. Conocimiento en la acción. Es aquel conocimiento que se pone en práctica en los profesionales expertos, fruto de la experiencia, pero que difícilmente se puede explicar porque con la acumulación de experiencia se convierte cada vez más en tácito y automático, y en cierto modo inconsciente. Es un conocimiento que se manifiesta a través de las ejecuciones rápidas, hábiles y espontáneas. Este conocimiento puede coincidir totalmente, parcialmente o no tener ninguna relación con el conocimiento adquirido a lo largo del proceso formativo. De hecho, Schön distingue dos componentes en este conocimiento en la acción: por un lado el saber proposicional de carácter teórico, es decir aquello que

se ha estudiado y por otro lado el saber-en-la-acción procedente de la práctica profesional.

2. Reflexión en la acción. Reflexionar sin interrumpir la acción presente. Esta reflexión, es en cierto modo consciente pero no siempre se explicita en palabras. Se piensa de manera crítica sobre la situación nueva y esto lleva automáticamente a una experimentación para verificar la comprensión provisional que se ha llevado a cabo. Esta reflexión tiene un efecto tan inmediato sobre la acción, que a veces cuesta de diferenciarla del concepto anterior resultando más una improvisación que una acción reflexionada. En otras palabras, cuando el profesional se cuestiona su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de normas y teorías, reacciona reestructurando algunas estrategias de acción, y experimenta cosas nuevas para poner a prueba su nueva comprensión comportándose más como “un investigador que trata de modelar un sistema experto, que como un experto que ya tiene modelado el comportamiento”. (Schön)
3. Reflexionar sobre la acción. Esta fase final corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, ya pasada, incluyendo la reflexión simultánea que la ha acompañado. Esta fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesional, en nuestro caso del maestro/a, que en su interacción con la situación , elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión.

De manera gráfica este proceso sería el siguiente:

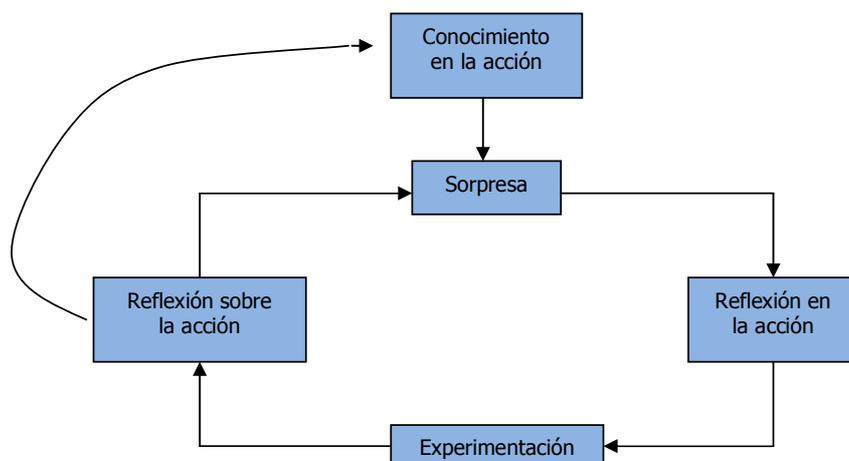


Figura 26: Pensamiento práctico, Schön

Este tercer tipo de conocimiento resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico porque permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- a) Las características de la situación problemática considerada.
- b) Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- c) La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- d) Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

4.4. Síntesis para la formulación de la Competencia Reflexiva

Es importante resaltar que los tres componentes del pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexionar sobre la acción no pueden ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que se

necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional del maestro/a.

En síntesis, aunque existen matices entre todos los autores presentados, según Rosseti, Meed y Knasel (2001), todos se enmarcan dentro del aprendizaje experiencial reflexivo, es decir, todos señalan la importancia de aprender de la práctica y por tanto la adquisición de un conocimiento práctico a partir de procesos de reflexión, entendiendo la reflexión como la capacidad de reconocer, apropiarse y actuar sobre el aprendizaje adquirido en la experiencia.

Se puede observar como Kolb parte de la experiencia como forma de aprender, es decir de la acción seguida de la observación reflexiva que lleva a la construcción de conocimiento que se pueda generalizar y su posterior puesta en acción con el fin de comprobar o poner a prueba su reflexión para ser interpretadas en función de nuevas experiencias.

Por su parte Korthagen apuesta por una nueva concepción en la formación del profesorado, a los conocimientos teóricos y las actuaciones en la práctica - elementos básicos en los que el profesorado basa sus acciones- añade un tercer elemento que es la misma persona, su aprendizaje, sus conceptos subjetivos y sus experiencias. De su modelo ALACT, donde describe el proceso ideal de reflexión, destacaría la importancia que el autor resalta de adaptarse a las necesidades e intereses específicos de los profesores en formación.

Benner por su parte nos descubre el proceso de aprendizaje aplicando el modelo Dreyfus coincidiendo con Kolb en la perspectiva global u holística de las situaciones de formación. También Benner juntamente con Schön hace un recorrido por diferentes tipos de practicum utilizados para ayudar a los estudiantes en su mejora de eficacia en la reflexión en la acción.

Cabe destacar que Schön al elaborar su instrumento reflexivo no lo conforma como propiamente un modelo lo cual permite una aplicación más universal, de hecho Schön y su profesional reflexivo es conocido en el ámbito de la

arquitectura, como de la medicina o en la formación de la interpretación musical. Por otra parte, Schön tampoco establece de forma clara la relación existente entre el pensamiento práctico y el conocimiento formal. Si bien la práctica debe ser el elemento detonador del proceso de aprendizaje, la relación con la Teoría o *episteme* se hace necesaria para centrar, descartar o reafirmar elaboraciones teóricas propias surgidas del pensamiento práctico.

Cada uno de los autores citados aporta, desde diferentes perspectivas la necesidad de llenar el vacío entre teoría y práctica y a la vez desarrollar una conciencia crítica sobre uno mismo y su comportamiento, el comportamiento de los otros y el contexto y potenciar el desarrollo profesional. Como resume Le Boterf (2001):

“La experiencia y la práctica profesionales constituyen elementos importantes en la construcción de la profesionalidad. Por esto, la persona ha de saber y poder tener perspectiva para analizar sus prácticas y transformar lo que ha vivido en una experiencia mediata. (...) Esta capacidad es la que le convierte no sólo en actor sino también en autor”.

(Le Boterf, 2001: 108)

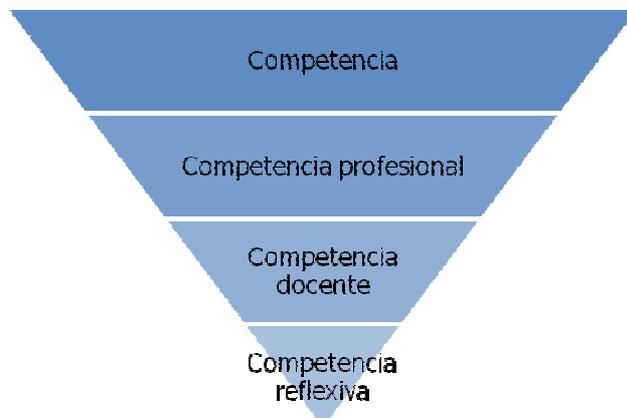


Figura 27: Pirámide para la postulación de la CR (fuente propia)

4.5. Aproximación a la noción de la Competencia Reflexiva

4.5.1. Referentes legislativos

Los términos competencia reflexiva son relativamente recientes, aunque podemos encontrarlos unidos a conceptos de práctica reflexiva, o profesionalización de futuros profesores.

El punto de partida arranca en el marco del Proyecto Comenius 2.1, concretamente en el proyecto "Aprender en y a través de la práctica: profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo", subvencionado por la Comisión Europea, en Bruselas, con una duración de tres años, desde octubre de 2002 hasta setiembre de 2005. Los institutos participantes en dicho proyecto fueron: ICE, Universidad de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, IVLOS (Universidad de Utrecht, Instituto coordinador), Instituto de Formación de Hamburgo (Alemania), Instituto de Formación de Trondheim (Noruega).

Posteriormente los primeros resultados prácticos del proyecto encontraron una aplicación directa en el seno del Plan Marco de Formación Continua 2005-2010 elaborado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, que contempla como objetivo principal la redescipción de los modelos de formación continua vigentes hasta el momento a partir de la incorporación de una línea de intervención formativa mas de base socioconstructivista.

Posteriormente en España se realizó el proceso de adaptación de los estudios universitarios al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso Bolonia).

Se prescribe por primera vez oficialmente, en nuestro país, en la ORDEN ECI/3854/2007 y ORDEN ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se

establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria respectivamente. En estos documentos normativos se expone que una de las competencias que los estudiantes deben adquirir es la siguiente: "Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes". En el curso académico 2008-2009 comenzaron a impartirse en España 138 grados.

4.5.2. Aproximación conceptual

En la actualidad se dispone ya de alguna literatura, aunque escasa en torno a la noción del pensamiento reflexivo, definido como el comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea, y más concretamente existen publicaciones tratando de desarrollar la originaria aportación de Donald Schön sobre el denominado *profesional reflexivo*.

Esta expresión se ha venido utilizando en las últimas décadas en estudios, documentos, investigaciones y aportaciones de muy diversa naturaleza aplicada a diversos ámbitos profesionales tales como: arquitectura, diseño, gestión empresarial. Al tratarse de una aportación reciente y aún poco investigada, su aplicación podríamos calificarla de algo genérica, por lo que resulta uno reto conocer con exactitud los aspectos básicos que configuran el concepto que nos interesa, la competencia reflexiva.

Iniciaremos esta aproximación conceptual al hilo de las consideraciones de diferentes autores.

En primer lugar D.Schön (1987) partiendo del *profesional reflexivo* entiende que la formación eficiente del profesional práctico no puede basarse en una formación científico-técnica sino que debe partir de la práctica, situada en el

centro del proceso de aprendizaje, para aunar la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori. La clave para conseguir este vínculo es el pensamiento práctico.

Por su parte Perrenaud centra sus competencias de desarrollo del docente en la reflexividad como eje para convertir el oficio de enseñar en una profesión por tener el docente la capacidad de ser cada vez más autónomo y responsable de su praxis. De este modo para hacer evolucionar el oficio hacia la profesionalización propone que: "el docente se cuestione y reflexione sobre su práctica, de forma individual o en grupo además de trabajar en equipo, explicando lo que se hace y cooperando con los compañeros". (Perrenaud, 2008: 153). Así pues Perrenaud apuesta por la reflexión como elemento profesionalizador para el docente que le transforma en verdadero *profesional* capaz de aplicar soluciones a medida a las cuestiones y problemas que se le plantean en su praxis educativa.

Oberg (1984) señala que los profesores serán mejores profesionales en tanto en cuanto sean más conscientes de su práctica y más reflexionen sobre sus intervenciones.

Al respecto Imbernón (2007) propone un proceso de formación de los docentes que los capacite en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales *reflexivos o investigadores*, que desarrollen capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje de la profesionalización docente.

Por su parte Zabala (2007) apuesta por una formación continua fundamentada en la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa, a través del conocimiento en intercambio de experiencias de aula y el aprendizaje de estrategias metodológicas. Una formación que utilice métodos formativos basados en la reflexión y por tanto en la acción y en las ayudas de los compañeros que disponen de técnicas y métodos contrastados en la práctica, con el fin de configurar un desarrollo profesional que estimule e incentive el trabajo docente de calidad.

Para Esteve (2010), sus estudios sobre la reflexividad y la formación tanto de futuros docentes como de docentes en ejercicio nos ponen de manifiesto la integración para poder reflexionar – con uno mismo, con los demás y con la teoría – para ello es necesario partir de las propias experiencias (conocimientos previos, representaciones, etc.) interactuar con los demás y con uno mismo y contrastar conocimientos.

De lo expuesto podemos deducir que el pensamiento reflexivo o la reflexividad va ligada a conseguir la unión, es decir a relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro educativo y especialmente a profesionalizar la acción docente mediante la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica para ser capaz de diseñar proyecto de innovación educativa.

A lo largo de la presente investigación hemos definido los elementos que configuran la competencia y que se podrían resumir así: conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se integran según una serie de atributos personales (capacidades, motivos, personalidad, aptitudes, motivación) tomando como referencia las experiencias personales o teorías implícitas y que se manifiesta mediante acciones o conductas en un contexto de trabajo, como se visualiza en la siguiente figura:



Figura 28: Implicaciones de la Competencia Reflexiva (fuente propia)

Deducimos que la competencia reflexiva no es simplemente una habilidad puesto que va asociada siempre a la ejecución, la reflexión conlleva a la acción. La Competencia Reflexiva no se reduce a una serie de conocimientos que se han adquirido puesto que no implica la mera transmisión de dichos conocimientos sino sólo aquellos que en aquel contexto y situación son los adecuados, por lo tanto implica una selección. Por otra parte tampoco puede ser considerada como una técnica ya que cada docente canaliza sus propios modelos de reflexión, sin embargo cada modelo de reflexión se puede sistematizar en diferentes técnicas.

Así pues, llegados a este punto de la investigación postulamos y argumentamos que la Competencia Reflexiva es verdaderamente una competencia porque:

- El uso del término competencia es una necesidad puesto que engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la profesión mediante acciones que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada.
- La llamamos Competencia Reflexiva por estar basada en la reflexión, en especial en métodos reflexivos como puede ser la práctica reflexiva.
- La CR implica la singularidad y especificidad de cada docente, es decir su manera de ser, su motivación e intereses.
- La CR moviliza todos los elementos necesarios hasta que elabora una respuesta ante situaciones concretas del contexto educativo que exigen una solución o intervención.
- La activación que implica la CR tiende a una estructura holística y globalizadora. Su movilización en ningún caso es secuencial ni lineal. El docente ante una situación, observa, reflexiona y toma una decisión al mismo tiempo que tiene en cuenta, de forma más o menos consciente, distintas y múltiples variables y soluciones posibles.
- La CR requiere un contexto práctico de carácter profesional, implica un alto grado de significatividad y de funcionalidad.
- La CR se evidencia al lograr soluciones de éxito en el contexto profesional y para ello implica diferentes fuentes de conocimiento: saber teórico, cúmulo de experiencias, intuiciones, vivencias, teorías implícitas, emociones, valores educativos y la propia cultura profesional docente.
- La CR vuelve sobre las experiencias vividas y busca situaciones de mejora como puede ser la innovación sobre su propia praxis, ésta profesionaliza al docente y lo hace cada vez más autónomo en la toma de decisiones y mejor profesional.

- La CR es de carácter dinámico, sistémico y abierto por naturaleza. Evoluciona en el actuar docente. El maestro acostumbrado a reflexionar y tomar decisiones cada vez es más competente y ágil en sus decisiones.

A continuación se detallan las características principales de la CR:

Rasgos específicos de la Competencia Reflexiva	
Figura Rasgos	<ul style="list-style-type: none"> • Movilización completa del bagaje personal del docente • Interacción multidireccional de conocimientos y experiencias • Intervención de la dimensión emocional y moral • Formalización personal y singular • Configuración holística • De estructura compleja • Dinámica evolutiva y progresiva • Sistémica y abierta • Adecuación al contexto profesional • Elaboración de soluciones alternativas • Elaboradora de respuestas complejas unitarias • Toma de decisiones y selección • Búsqueda de mejora de la praxis • Resolución exitosa de situaciones concretas
	29: de la
Competencia Reflexiva (fuente propia)	

4.5.3. Transversalidad

Si bien no disponemos apenas de estudios teóricos sobre las competencias docentes, disponemos de algunas formulaciones elaboradas por necesidades de políticas educativas. A continuación se detallan las competencias que la Unión Europea (1999) ha señalado como necesarias en la formación de los maestros, junto con las diez competencias de Perrenaud y la aportación de Zabala, se

añade en cuáles el maestro activa la Competencia Reflexiva para dar respuesta a su praxis docente:

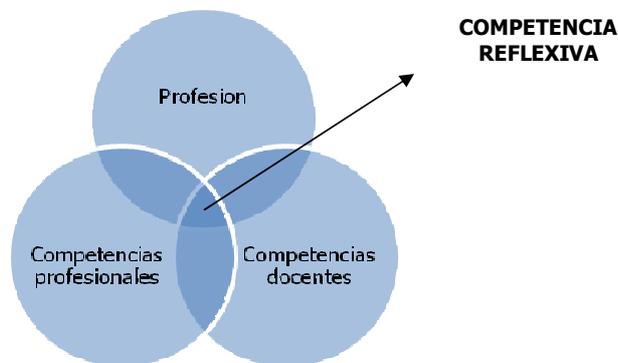
Unión Europea (1999)	Perrenaud (1999)	Miguel Zabalza (2003)	Competencia reflexiva
Compromiso con el progreso y logros de los educandos	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el procesos de enseñanza-aprendizaje	Activación de la CR
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar contenidos profesionales	Activación de la CR
Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas	Activación de la CR
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Manejo de nuevas metodologías	Activación de la CR
Capacidad para comunicarse con eficacia con grupos y individuos	Trabajar en equipo	Organizar actividades y compartirlas	Activación de la CR
Capacidad para crear un clima de aprendizaje	Participar en la gestión de la escuela	Relacionarse con los alumnos y su entorno	Activación de la CR
Capacidad de hacer uso del aprendizaje electrónico	Informar e implicar a los padres	Autorizar	Activación de la CR
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad	Utilizar nuevas tecnologías	Manejo de nuevas tecnologías	Activación de la CR
Capacidad de evaluar su propio desempeño	Afrontar los deberes y dilema propios de su profesión	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Activación de la CR
Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo	Gestionar la propia formación	Identificarse con la institución y trabajar en equipo	Activación de la CR
Capacidad para evaluar resultados de aprendizaje y logros de educandos			Activación de la CR
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas y responder a la necesidades de los educandos			Activación de la CR
Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje			Activación de la CR

Capacidad para ajustar el plan de estudios a contextos educativos específicos	Activación de la CR
---	---------------------

Figura 30: Transversalidad de la Competencia Reflexiva

Se observa que el maestro debe activar la competencia reflexiva en cualquiera de las competencias expuestas, así para planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje debe activar la competencia reflexiva, ante la aplicación de nuevas metodologías que hagan más partícipe al discente en su proceso de aprendizaje debe activar la CR en reuniones de padres o para gestionar su propia formación puesto que a través del desarrollo de la CR el maestro está en condiciones de afrontar su propia formación para que su aprendizaje sea realmente significativo para él y lo pueda aplicar en los diferentes contextos o escenarios profesionales en los que deba implicarse. Por consiguiente podemos deducir que la competencia reflexiva es una competencia transversal porque está activada, está actuando de forma permanente en todas las competencias que el maestro/a debe desarrollar y desarrolla en su escenario profesional.

A continuación se presenta la figura en la que se visualiza como la CR interactúa con las competencias profesionales, docentes, y la profesión:

**Figura 31: Interacción de la CR**

4.6. Cronograma

Anteriormente se ha expuesto y justificado la necesidad de la competencia reflexiva en el perfil del maestro y de cualquier docente para llevar a efecto su función en el ámbito educativo. También se ha expuesto la transversalidad de dicha competencia en las diferentes tareas que comporta esta profesión, de modo que podemos afirmar que la competencia reflexiva se activa de forma *quasi* permanente en el actuar docente y subyace y sostiene las tres grandes fases del trabajo docente: la planificación, la praxis o acción y reflexión. Precisamente afirmar la transversalidad de esta competencia en la profesión docente equivale a decir que esa reflexión para resolver con éxito las tareas específicas de la profesión docente, es decir la competencia reflexiva, se activa de forma permanente en el trabajo del maestro. Por esa razón carecería de sentido tratar de identificar y listar cuáles son las situaciones concretas en que el maestro interpela su competencia reflexiva.

Ciertamente podemos postular que la reflexividad docente se precisa en las distintas tres grandes fases en que suele formalizarse la función docente. Desde la perspectiva cronológica en dicha profesión existen tres grandes fases universales secuenciadas.

Tal como se muestra en la siguiente figura:

FASES BÁSICAS DEL TRABAJO DEL DOCENTE		
CRONOS	CONTENIDO DE LA FASE	DENOMINACIÓN
Antes de la acción	Fase I: preparación de la acción	Planificación educativa
Durante la acción	Fase II: realización de la acción educativa	Praxis educativa
Después de la acción	Fase III: valoración a posteriori de la acción educativa	Reflexión sobre la acción o práctica Reflexiva

Figura 32: Fases básicas del trabajo docente

Fase I. Planificación

En la primera fase la competencia reflexiva del maestro se ve interpelada intensamente ya que el maestro/a ha de llegar a materializar su programación de aula y para ello debe articular muchas variables: localización y tipología de la escuela, entorno y contexto socio-cultural, etapa, ciclo, curso, contenidos curriculares y secuenciación de dicho centro, formación competencial del alumnado, planteamiento interdisciplinar de las áreas, proyecto educativo del centro (e ideario del centro si lo hubiera), selección y organización de los elementos de la enseñanza-aprendizaje, materiales y recursos didácticos del aula, características del grupo de alumnos/as, disponibilidad de tiempos, coordinación con otros docentes, y muchas más variables a considerar.

El maestro mediante su competencia reflexiva, combinará tantas variables como pueda prever, las reflexionará, seleccionará y tomará numerosas decisiones hasta llegar con acierto a la finalidad: planificar su tarea de enseñanza-aprendizaje materializada en una programación anual que esté bien contextualizada, acertada didácticamente, adecuada al grupo-clase concreto y que sea realista y operativa en su escenario profesional real.

Fase II. Praxis o acción educativa

En esta segunda fase es cuando el maestro/a lleva a la práctica su acción planificada anteriormente. Durante la praxis educativa la competencia reflexiva será interpelada de un modo distinto que en la fase anterior ya que ahora el maestro/a se encuentra en plena acción y deberá ir afrontando situaciones concretas posiblemente imprevistas y deberá decidir en plena acción, sin tener posibilidad de una reflexión sosegada, distante de la realidad. En esta fase la competencia reflexiva se activa en unas coordenadas distintas, el maestro ha de actuar en un aula que ahora se presenta como un ecosistema dinámico y cambiante.

Las interacciones que se producen durante la praxis o acción no han sido objeto de planificación ya que escapan a la previsibilidad, y sin embargo son naturales y han de ser gestionadas por el profesional a pesar de la inmediatez e incertidumbre con que se presentan en el aula. Precisamente en esta fase es cuando la Competencia reflexiva ha de ejercitarse con mayor plenitud y ponerse a prueba. En estas circunstancias el maestro activa su competencia reflexiva afrontando cada situación concreta y resolviéndola mediante la llamada reflexión en la acción. (Schön 1987)

El maestro/a trabaja y actúa en el aula, ahora bajo unas coordenadas reales de presión ambiental escolar causadas por una gran variedad de elementos humanos, didácticos, etc. Aun existiendo estructuras formales que contribuyen a sistematizar el proceso para decidir, conviene tener presente que en los ámbitos educativos hay que contar con un *plus* de actividades de los diferentes agentes implicados que no pueden ser explícitamente definidas y que sin embargo, son relevantes para el logro de resultados. Este tipo de actividades son formas de comportamiento no formalizadas, es decir, no abarcables desde la estructura formal, que rigen y determinan las decisiones de los individuos y que en consecuencia no pueden ser objeto de previsión ni de control.

Esto provoca que el maestro, que ha planificado sus tareas, ante las inevitables contingencias imprevistas en el aula escolar, sea presionado por la situación a buscar una respuesta no preestablecida. Los comportamientos implícitos de los alumnos, las circunstancias que se imponen, junto a las interacciones que se producen, generan situaciones de incertidumbre especialmente para el docente. Éste no sólo tendrá que decidir entre alternativas posibles sino que, en ocasiones, el problema que ha de resolver en el aula cambia y es distinto del previsto, puesto que cambia su naturaleza y sus variables integrantes. En algunas profesiones, pero especialmente en la docente, la competencia reflexiva propicia y guía esa constante toma de decisiones.

El maestro actúa ahora en expresión de Schön como *profesional reflexivo*, que reflexiona en plena acción y sin detenerla piensa, reflexiona y decide aunque todo ello se produzca de forma interna, rápida y casi inconsciente. Habitualmente esas decisiones son las que conducen a la llamada *intervención pedagógica*, expresión general que resume todas aquellas medidas, decisiones y microdecisiones que adopta el docente en relación a la educación en el aula.

El maestro/a no se limita a "enseñar" sino que ha de actuar con el alumnado como verdadero profesional: debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, valorar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc; en definitiva, todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de una comunidad y una institución social (la escuela). Su tarea requiere un perfil plenamente profesional, capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicar conocimientos científicos y técnicos para resolver los problemas que el aula y los alumnos plantean individual o grupalmente. Y resolver positivamente problemas significa que el docente identifica los problemas adecuadamente, los estructura de forma correcta, toma decisiones acertadas, y posteriormente –aunque el proceso citado sea muy rápido en el tiempo- interviene pedagógicamente de forma eficaz y logra los resultados previstos.

En esas situaciones cargadas de incertidumbre las decisiones del maestro puede parecer en apariencia espontáneas aunque no es así en realidad. La incertidumbre lleva al docente, que ha desarrollado la competencia profesional reflexiva, a adoptar una actitud más flexible en las formas de organización personales y escolares y le conduce a mantener una actitud abierta ante los problemas a resolver. Aunque la percepción externa y aparente sea de cierta espontaneidad en la respuesta a los problemas hay que resaltar que el maestro reestructura y decide de nuevo siguiendo un proceso dinámico, rápido y holístico, que tiende a poner en el centro la dimensión personal de las situaciones, priorizando racionalmente sus valores.

Fase III. La práctica reflexiva

El maestro una vez alejado de la acción, si es un buen profesional, volverá a necesitar de la competencia reflexiva en una tercera y última fase cuya finalidad es la mejora de su práctica docente y el aprendizaje a partir de la experiencia del aula. Se trata de someter la práctica vivida en el aula a una reflexión básicamente indagadora sobre la propia acción. Podemos afirmar que la práctica reflexiva o la reflexión *a posteriori* que realiza el maestro/a constituye un corolario de la actividad docente que fortalece su profesionalidad incrementando notoriamente su conocimiento contextual y práctico. La práctica reflexiva constituye el máximo exponente de la competencia reflexiva ya que contribuye directamente al aprendizaje profesional y facilita que el maestro/a pueda aprender de su propia práctica.

“El principio básico del movimiento de práctica reflexiva implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular los propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela”.

(De Vicente, 2002:96)

Los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este fase formativa en que se interpela intensamente la competencia reflexiva, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, permite que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria.

Para lograr este hábito es necesario implicar a los maestros en cuatro formas de acción, las cuáles buscan desarrollar la autoobservación, el autoanálisis y la autotransformación, es decir la práctica reflexiva busca formar profesionales

capaces de aprender y de cambiar por sí mismos, solos o en el seno de un grupo. Estas formas se convierten en los pasos de la práctica reflexiva y son de acuerdo con Smyth (1989):

- a) Descripción. Es un estado en el que los maestros contestan a la pregunta ¿qué hago? En la medida en que los maestros reflexionan acerca de sus acciones describen los conocimientos, las creencias y los principios que caracterizan su práctica pedagógica.
- b) Información. Este estado se inicia con la siguiente pregunta ¿qué significa esto? Una vez analizadas sus acciones, los maestros establecen sus teorías, las inferencias acerca de los hechos de clase, crean sus propios principios pedagógicos. Estas teorías les ayudan a dar significado a lo que sucede en clase y fuera de ella.
- c) Confrontación. Se responde a la pregunta ¿cómo ha llegado a ser así? Los maestros buscan constatar sus teorías, necesitan del diálogo con sus compañeros para establecer cómo han llegado hasta ese punto. Es la fase de legitimación de las tareas como intelectuales responsables de la generación de conocimientos y de su trabajo como docentes y como investigadores
- d) Reconstrucción. En esta fase los maestros contestan a la pregunta ¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente? La intención de esta forma de acción consiste en determinar las tensiones entre las prácticas docentes particulares y las formas propuestas por los mismos docentes para mejorarlas. "Una de las funciones de la práctica reflexiva es permitir que el practicante tome conciencia de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice". (Perrenaud, 2004:80)

Se trata de analizar la propia práctica docente, reflexionar sobre ella y construir propuestas para la mejora en aquellos puntos en que la eficacia de los aprendizajes de los alumnos/as no se considera exitosa.

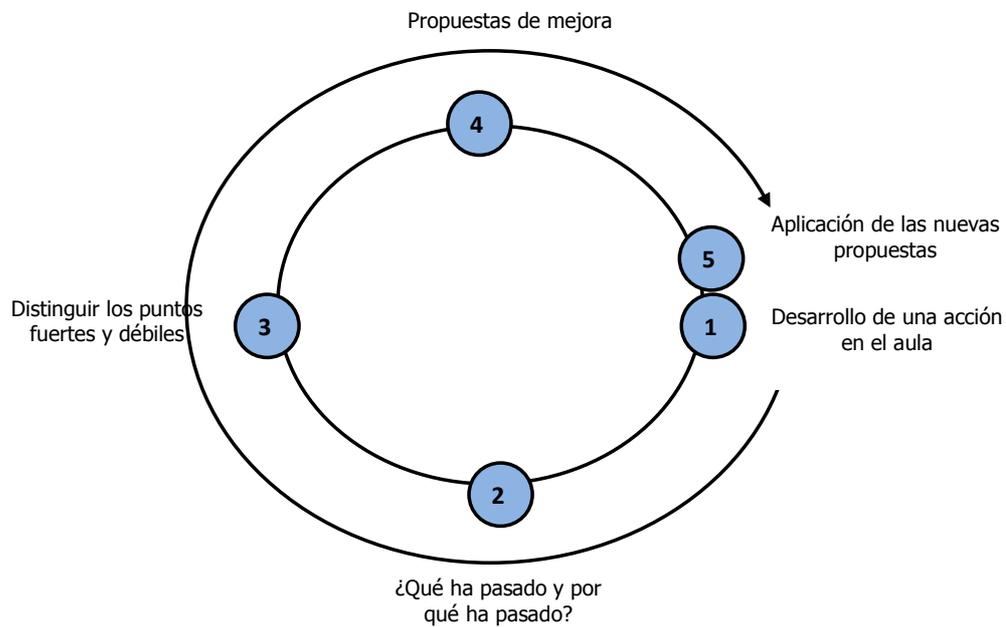


Figura 33: Esquema reflexión docente

Para llevar a cabo estas fases es necesario considerar que en el pensamiento reflexivo o práctica reflexiva intervienen ciertos elementos que van desempeñando un papel significativo en la actuación del docente. Estos elementos han sido propuestos por Sparks –Langer y Colton quienes postulan la existencia de tres elementos: el cognitivo, el crítico y el narrativo.

El elemento cognitivo se refiere a los conocimientos que han de poseer los maestros para tomar decisiones en el aula y sobre la situación de ésta.

El elemento crítico se refiere a los aspectos morales y éticos de compasión, justicia social, que no pueden ser olvidados durante la actuación docente.

El elemento narrativo que tiene que ver con las narraciones del docente, es decir, con los relatos y explicaciones que éste hace en torno a su experiencia en el aula.

4.7. La Competencia Reflexiva y la formación permanente

Desde la perspectiva de la formación del profesorado, desarrollar la competencia reflexiva no consiste sólo en fomentar la construcción autorregulada, -entendida como el proceso de conexión entre las actividades de aprendizaje, los intereses propios y el uso de estrategias cognitivas y motivacionales-, de conocimientos a los profesores en activo sino de que aprendan a fomentar esta forma de aprender a sus alumnos, partiendo del modelo sociocultural del aprendizaje humano. De acuerdo con Díaz, Neal y Amaya_Williams (1990) son tres los hechos que deben tenerse en cuenta en la formación de una actividad de formación reflexiva por parte del aprendiz: la actividad cognitiva del aprendiz en la resolución de problemas está socialmente condicionada por el formador al interactuar con él; la asunción exitosa de la autorregulación por el aprendiz supone una redefinición activa del problema en términos de los objetivos y las perspectivas que se había marcado el formador/a, con un crecimiento gradual de la responsabilidad del aprendiz por la tarea; y por último, el proceso que va de la regulación por parte de otra persona a la autorregulación no se produce al azar sino que contiene interacciones de enseñanza concretas por parte del formador o la formadora.

En el marco de este planteamiento los aprendices tienen que elaborar el conocimiento partiendo de los interrogantes y de los problemas relacionados con las experiencias que emergen de la práctica, deben intentar articularlos y vehicularlos con resultados científicamente fundados, con experiencias de otros profesores cuyas representaciones son distintas. De este modo, la formación debe empezarse con observaciones de situaciones concretas de aula que

realizan los profesores, en las que participan activamente con todo su bagaje: conocimientos, sentimientos, necesidades e intereses...

A partir de este planteamiento inductivo, se pretende relacionar estas experiencias con las teorías implícitas que todos hemos ido acumulando. En este marco es necesario que se realicen discusiones en grupo con el fin de promover la reflexión, puesto que el aprendizaje comienza cuando un grupo de personas con distintas expectativas, experiencias, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje entran en contacto. El hecho de compartir experiencias obliga a estructurarlas, a repensarlas siendo conscientes de sus conocimientos, pensamientos, sensibilidades, valores, ... Una vez estructuradas descubrirán otras posibles maneras de estructurar experiencias y de analizarlas según diferentes perspectivas. De este modo las interacciones reflexivas entre los aprendices, es decir docentes, profundizan el proceso intencionado de un aprendizaje profesional (reflexión y construcción colectivas).

Este proceso de construcción conjunta de conocimiento didáctico a partir de la reflexión sobre las propias experiencias es el que, a nuestro entender, puede llegar a favorecer la unión entre teoría y práctica, profesionalizar al docente, al tomar decisiones ponderadas sobre su propia práctica a la luz de los conocimientos teóricos e incluso según el planteamiento en el centro escolar puede establecer el puente entre dos niveles de formación del profesorado: la formación permanente y la formación inicial o la formación del profesorado novel, recién llegado a las aulas.

4.8. Síntesis sobre la Competencia Reflexiva

A lo largo del capítulo se han desgranado los principios de la reflexividad humana. Se han presentado los autores más significativos a partir de los cuales hemos podido conocer modelos de reflexión, práctica reflexiva y los inicios del profesional reflexivo, todo ello con el fin de intentar demostrar que en la base de este profesional reflexivo se activa una competencia que hace posible que el

maestro/a reflexione, tome decisiones, mejore sus prácticas de forma individual o bien de forma colectiva. Una competencia que de forma holística subyace en todas las competencias que se han visto necesarias en la formación inicial de docentes para desarrollar en la praxis docente del día a día, sin embargo y como pone de manifiesto Esteve (2010) existe legislación que apoya la competencia reflexiva tanto en la formación inicial como en la formación continua de maestros/as , por otro lado contamos con un marco conceptual que permite comprender qué significa desarrollar la competencia reflexiva tanto en los futuros docentes como en aquellos que están en activo y finalmente en la investigación se aportarán evidencias que permitirán valorar el papel imprescindible y profesionalizador de la competencia reflexiva en la formación de estos profesionales. Sin embargo y pese a todos los elementos citados la competencia reflexiva es todavía una desconocida tanto en los ámbitos universitarios como en la formación continua. Pensamos, de acuerdo con Imbernón y Martínez Bonafé (2008) que tiene que ver con la resistencia al cambio, la según estos autores, cambiar la práctica educativa significa cambiarse a sí mismo, como profesional, cambiar el contexto educativo, el lugar de desempeño y hacerlo conjuntamente con los demás mediante el diálogo, la negociación y la colaboración. Al mismo tiempo hablar de cambio en educación no es tarea fácil, incluso como sugiere Tejada (1999) podría entablarse una larga discusión sobre lo que es y no es cambio, todo dependerá de los criterios que se aplique para su análisis. Al usar la palabra "*cambio*" hacemos referencia al concepto más genérico. El cambio se efectúa con la intención de que al final del proceso el sistema educativo resulte perfeccionado.

BLOQUE C

MARCO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO V. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

5.1. Una propuesta indagativa

5.2. Contextualización de la investigación

5.2.1. Situación y características de Panamá

5.2.2. Estructura y organización del sistema educativo de Panamá

5.2.3. Organización y Estructura de la Formación Docente en Panamá

5.2.4. Acceso a la profesión y estatuto del docente

5.3. Hipótesis y objetivos

5.4. Esquema de la investigación

5.5. Paradigma Crítico-Interpretativo

5.6. Metodología Cualitativa

5.7. Método e instrumentos de investigación

5.8. Criterios de rigor científico de la investigación cualitativa

5.8.1. Credibilidad

5.8.2. Transferibilidad

5.8.3. Dependencia

5.8.4. Confirmabilidad

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se expone cómo se ha diseñado y planificado el desarrollo y dinámica de la fase experimental. Se describe el trabajo de campo y se presentan y justifican sus elementos básicos. En primer lugar se presenta una breve descripción de Panamá, país en el que contextualiza el trabajo experimental.

Se presentan también los elementos metodológicos de la investigación así como la hipótesis, objetivos y la dinámica y metodología de la investigación empleada en cada fase.

CAPITULO V. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Una propuesta indagativa

1ª FASE

El Ministerio de Educación de Panamá al inicio del año 2009, adoptó una medida de gran envergadura relacionada con la enseñanza y aprendizaje en las etapas obligatorias de sus escolares. En concreto realizó una gran inversión económica para que a partir del curso 2010 todos los alumnos/a de las escuelas públicas del país que cursaran estudios de carácter obligatorio dispusieran de libros de texto gratuitos para todas las asignaturas del currículo oficial. Esta medida era un modo de promocionar un fuerte cambio en las escuelas al facilitar los medios y recursos puesto que hasta el momento ni los alumnos ni los docentes tenían en su poder libro de texto. Existían libros de consulta editados por editoriales próximas al Ministerio de Educación que seguían el currículum oficial de forma lineal. Esta medida pretendía potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que al mismo tiempo comportara una mejora de la educación en las aulas de Panamá. El Ministerio de educación absorbe el 70% de escolares del país mientras las escuelas de iniciativa y financiación privada escolariza el 30% restante de escolares. Estas escuelas sí disponen de libros financiados por las propias familias como sucede en muchos otros países.

Esta medida comporta que los docentes necesariamente renueven su planificación docente, de acuerdo a los nuevos materiales curriculares y que varíen notoriamente su modo de afrontar su quehacer docente en las aulas. Los libros de texto propuestos, basados en los principios de la pedagogía activa y el aprendizaje significativo, facilitan con sus propuestas didácticas el

tratamiento de la diversidad, de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos/as y que éstos puedan ser más autónomos en cuanto al proceso de su propio aprendizaje. También los materiales curriculares nuevos a disposición de los alumnos favorecen la motivación en relación a los contenidos curriculares.

Los criterios de selección para licitar libros de texto, tal como se ha expuesto, se han centrado en la calidad pedagógica y el valor didáctico. Por esta razón los libros de texto seleccionados e implementados en las escuelas y centros de Educación Premedia y Media de Panamá, educación obligatoria que va desde 1º de primaria hasta 9º grado, presentan una orientación constructivista y se sustentan en una pedagogía activa que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que opta por métodos inductivos, y que apuestan, entre otros aspectos, por un aprendizaje significativo. (Ausbel, 1994)

La calidad de los materiales elegidos ha propiciado que además el Ministerio planifique una formación adecuada y de actualización pedagógica a varios docentes de cada centro educativo de la red pública de Premedia y Media del país. Esta formación específica además de mejorar su formación didáctica deberá ayudar a los docentes a familiarizarse con los nuevos libros que deben manejar en sus planificaciones y a su vez mejorar su conocimiento práctico del constructivismo en el aula. El Ministerio denomina con el nombre de *Seminarios de capacitación* dicho programa de formación pedagógica y didáctica. Se destina solamente a los maestros y profesores en activo y no pueden participar todos sino una representación de estos para evitar la paralización de los centros educativos ya iniciado el curso escolar 2010. Este programa de puesta a punto de la formación didáctica del profesorado se realizó entre marzo y abril de 2010 a cargo de un equipo docente en los que ha participado la persona que realiza esta investigación, junto con otros formadores.

Se presenta a continuación un mapa de la geografía de Panamá que nos permitirá localizar los puntos en que se desarrollaron los seminarios de capacitación del personal docente del Ministerio de educación.



Figura 34: Comarcas y provincias de Panamá

El Ministerio de Educación estructura y organiza su gestión a través de 13 regiones educativas del país que corresponden en su mayoría a circunscripciones geográficas -comarcas y provincias – y son las siguientes:

- Bocas del Toro
- Chiriquí
- Veraguas
- Herrera
- Los Santos
- Coclé
- Panamá Oeste, Centro y Este
- Colón
- San Miguelito
- Darién
- Kuna Yala



Figura 35: Regiones Educativas de Panamá

Los seminarios de capacitación didáctica se realizaron en las siguientes capitales reuniendo docentes de distintas regiones educativas:

Población	Docentes Participantes	Región Educativa (procedencia)
Santiago	60	<ul style="list-style-type: none"> • Bocas de Toro • Chiriquí • Ngobe-Buglé • Veraguas
Penonomé	60	<ul style="list-style-type: none"> • Herrera • Los Santos • Coclé • Colón
Ciudad de Panamá	65	<ul style="list-style-type: none"> • Panamá Centro • Panamá Norte • Panamá Sur
Darién	25	<ul style="list-style-type: none"> • Emberá
Kuna -Yala	35	<ul style="list-style-type: none"> • San Blas
Nº total de docentes:	245 personas	

Figura 36: Relación de seminarios impartidos

Este programa de capacitación se realizó en marzo del 2010, y además de cubrir los objetivos de actualización pedagógica para los profesionales, permitió a los facilitadores de la formación conocer más de cerca su acción docente, su orientación pedagógica y curricular; sus prácticas docentes habituales, la calidad y actualización de la formación pedagógica y didáctica, sus déficits formativos y los obstáculos que dificultan la mejor de tu tarea educativa y la innovación docente. La persona que realiza esta tesis doctoral ha participado personalmente en estos seminarios de formación impartiendo e interactuando con los maestros y profesores

procedentes de las 13 regiones educativas del país que han acudido a los seminarios siguiendo el criterio de proximidad geográfica.

Los seminarios se han realizado en la sedes de centros educativos del Ministerio de las poblaciones señaladas anteriormente y dentro del horario escolar de modo que la comunidad educativa estaba en acción antes, durante y después de los seminarios. Este detalle nos permitió conocer los aspectos contextuales del trabajo habitual y diario de los maestros y conocer a su alumnado así como percibir las características de los distintos escenarios profesionales en los que trabajan y la cultura profesional de estos profesionales de la educación de Panamá.

Los seminarios realizados, los talleres de trabajo con los maestros y profesores, sus preguntas, su participación y la interacción mantenida con ellos/ellas ha constituido una muy interesante aproximación a sus necesidades formativas y sus retos profesionales en el actual contexto educativo, en el que comienzan el curso 2010.

Se exponen a continuación algunas de los aspectos detectados, durante el programa de capacitación, relacionados con su quehacer educativo:

1. Aplicación lineal del currículum oficial
2. Enseñanza centrada en el docente
3. Unidireccionalidad de la enseñanza: enseñanza de exclusiva transmisión
4. Estilo docente de carácter autoritario
5. Dificultad para programar actividades de pedagogía activa
6. Predominio del método deductivo sobre el inductivo
7. Prevalencia de métodos tradicionales de aprendizaje
8. Falta de autonomía y creatividad profesional en el docente

Después de la inmersión, nos fuimos dando cuenta de las necesidades del profesorado, en especial sus ganas de mejorar el manejo del aula y su praxis docente. No obstante al comienzo de la formación encontramos grandes resistencias hacia el material elegido por el Ministerio. Uno de los principales inconvenientes se centraba en el planteamiento de los contenidos. Los libros licitados no seguían el currículum oficial de forma lineal. Un segundo inconveniente

era la metodología activa que promovían. Hasta el momento el maestro/a era el transmisor de todo conocimiento; un tercer inconveniente consistía en salvar la distancia que les separaba entre los conocimientos teóricos que poseen y la aplicación práctica en el aula. A medida que avanzaron los seminarios los docentes se implicaron cada vez más en la formación consiguiendo empezar a valorar una nueva forma de enseñar, objetivo que pretendía la administración, modernizar la docencia en su red de escuelas públicas.

2ª FASE

A raíz de lo que se había trabajado y la respuesta de los docentes, el Ministerio decidió emprender una nueva formación de carácter más específico con el fin de introducir las competencias básicas en su currículum. Esta acción formativa de innovación curricular se encargó a quien realiza la investigación a título personal como formadora en competencias.

Este programa tendría como finalidad capacitar y cualificar como formadores a un grupo de treinta maestros de la red de escuelas públicas, seleccionado por el Ministerio de Educación, para mejorar la calidad de la educación en el país. A estos profesores se les denominó profesores líderes. Estos participantes son un grupo destacado de maestros/as que se encuentran en activo en las aulas, con ciertos años de experiencia profesional y cuya tarea docente se centra en la etapa de 1º a 6º Grado de Primaria. Estos docentes, procedentes de las trece regiones educativas de la geografía panameña, fueron seleccionados por el Ministerio para ser, posteriormente, formadores de maestros en su región. Durante dos años, del 2010 al 2012, su tarea primordial será impartir formación didáctica y curricular innovadora a los maestros de las escuelas públicas. El objetivo de esta acción formativa se orienta a la implementación del currículum por competencias en la praxis escolar, que como se ha dicho es uno de los objetivos prioritarios del Ministerio.

Para diseñar esta segunda formación permanente de los maestros/as partimos de la idea que estos docentes no eran inexpertos sino profesionales de la educación que necesitaban modelos en los que las relaciones fueran entre iguales para construir conjuntamente las soluciones a los retos y problemas y poder comprender las implicaciones de la tarea docente que se realiza. Así pues los objetivos que se plantearon para articular esta formación fueron:

- Conocer la noción de competencia reflexiva e identificarla en la profesión.
- Propiciar procesos reflexivos que mejoren su desarrollo profesional e incrementen su capacidad reflexiva.
- Ejercitar una mayor reflexividad en su trabajo docente.
- Adquirir recursos metodológicos para reflexionar sobre sus prácticas docentes.
- Conocer la noción de competencia en distintos ámbitos.
- Conocer los principios pedagógicos del aprendizaje orientado a la adquisición de competencias.
- Aplicar las competencias del currículo oficial: Concreciones en el ámbito escolar.
- Relacionar las competencias con cada elemento curricular: objetivos, contenidos, recursos metodológicos y criterios de evaluación.

La metodología que se utilizó fue inductiva, se combinaron distintas técnicas para que el propio maestro/a llegara a descubrir e implicarse en los objetivos propuestos, para ello se combinaron *master-classe* seguidas de coloquio, talleres de trabajo práctico en grupos reducidos, estudios de casos, sesiones de práctica reflexiva, exposición de propuestas y materiales elaborados por los participantes, junto con un portafolio individual, el cual se adjunta en el anexo, como guía del aprendizaje contextualizado.

Al finalizar la formación los maestros/as participantes cumplimentaron el cuestionario, previamente validado, que ha dado paso al trabajo de campo de la presente investigación.

5.2. Contextualización de la investigación

5.2.1. Situación y características de Panamá

La República de Panamá, término etimológicamente de origen indígena, probablemente del cueva, del cual se conocen varios significados y referencias asignadas al nombre de Panamá, sin embargo es comúnmente aceptado el significado *abundancia de peces y mariposas*. Es un país ubicado al Sureste de América Central, limita al norte con el mar Caribe, al sur con el océano Pacífico, al este con Colombia y al oeste con Costa Rica.

Su condición de país de tránsito lo ha convertido en un punto de encuentro de culturas provenientes de todo el mundo. Este país es el escenario geográfico del *canal de Panamá*, obra que facilita la comunicación entre las costas del océano Atlántico y el océano Pacífico y que influye significativamente en el comercio mundial. El canal de Panamá es una vía de navegación interoceánica entre el océano Atlántico y el océano Pacífico que atraviesa el istmo de Panamá en su punto más estrecho. Su historia se remonta a los primeros exploradores europeos pero no fue hasta finales del siglo XIX en que mediante los avances tecnológicos y las presiones comerciales convirtieron la propuesta en viable. Un primer intento por parte de Francia fracasó pero se consiguió hacer una primera excavación que después utilizó EEUU y que dio lugar al actual Canal de Panamá en 1914. Desde que fue inaugurado el 15 de agosto de 1914 ha tenido un efecto de amplias proporciones al acortar tiempo y distancias de comunicación marítima, dinamizando el intercambio comercial y económico al proporcionar una vía de tránsito corta entre los dos océanos. Estados Unidos, China y el sureste asiático son los principales usuarios del Canal. El paso del canal es la mayor fuente de ingresos de la república. Su posición geográfica le permite ofrecer una amplia plataforma de servicios marítimos, comerciales, inmobiliarios y financieros, entre ellos la Zona libre de Colón, la zona franca más grande del continente y la segunda del mundo.

Panamá cuenta con una población ligeramente superior a los tres millones de habitantes, es de lo países menos poblados del continente americano. Más del 70% de la población habita en áreas urbanas y la mitad habita en la ciudad de Panamá y

zonas conurbanas. Está clasificado como un país que tiene un desarrollo humano alto, siendo el país con mejor desarrollo humano de América Central y el cuarto en América Latina. Sin embargo, en Panamá persiste la pobreza y la desigualdad pese a una notable reducción del desempleo en los últimos años y el alto índice de desarrollo humano logrado en las últimas décadas.

La mayoría de la población habla español, que es la lengua nacional y oficial del país, pero también se reconocen como idiomas oficiales indígenas el ngäbe, el kuna y el emberá entre otros. El inglés tiene asimismo cierta difusión entre la población.

5.2.2. Estructura y organización del sistema educativo de Panamá

La educación pública comenzó poco después de la separación de Panamá de Colombia en 1903. Los primeros esfuerzos fueron dirigidos desde un punto de vista extremadamente paternalista de las metas de educación, según lo evidenciado en 1913 en la Primera Asamblea Educativa Panameña, según la cual: "*El patrimonio cultural dado al niño se debía determinar por la posición social que él debía o debería ocupar*", por esta razón la educación debía ser diferente de acuerdo con la clase social a la cual el estudiante debía ser relacionado. Este foco elitista cambió rápidamente bajo la influencia de los Estados Unidos.

En los años 20, la educación Panameña se suscribió a un sistema educativo progresivo, diseñado explícitamente para asistir al individuo capaz y ambicioso en busca de movilidad social ascendente. Los gobiernos nacionales sucesivos dieron prioridad al desarrollo de un sistema de, como mínimo, educación primaria universal; en los últimos treinta años, un cuarto del presupuesto nacional ha sido asignado a la educación.

El sistema educativo de Panamá se basa en la *Ley Orgánica de educación*, promulgada en 1946. El sistema educativo panameño está estructurado en cuatro niveles de enseñanza: preescolar, primaria, secundaria (premedia y media) y terciaria.

Panamá

Estructura Académica del Sistema Educativo

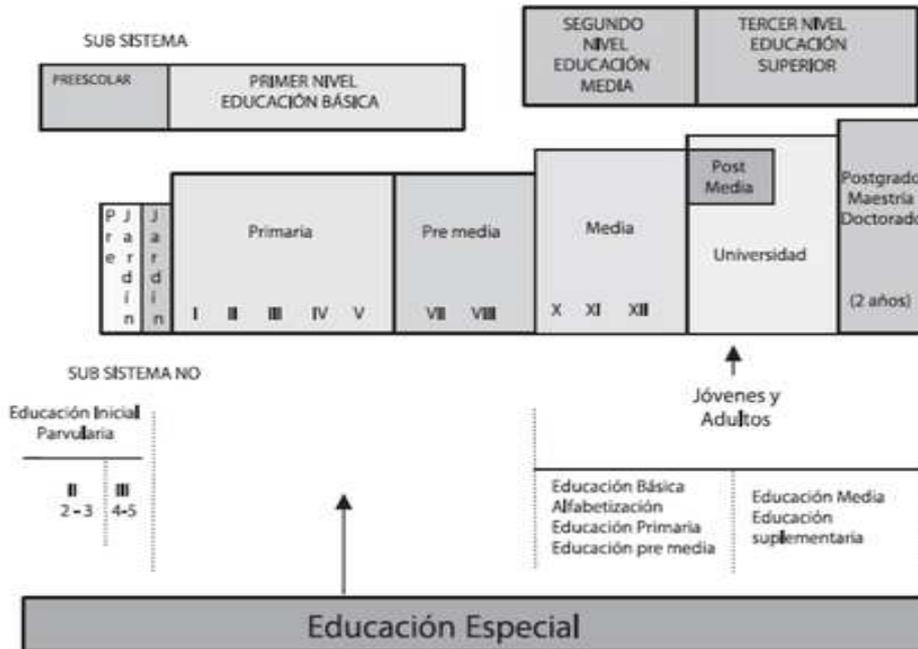


Figura 37: Estructura Académica del Sistema Educativo, según MEDUCA

La Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 del 6 de julio de 1995, en su artículo 1º proclama: *“La educación es un derecho y un deber de la persona humana, sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas. Corresponde al Estado el deber de organizar y dirigir el servicio público de la educación a fin de garantizar la eficiencia y efectividad del sistema educativo nacional, que comprende tanto la educación oficial, impartida por las dependencias oficiales, como la educación particular, impartida por personas o entidades privadas”.*

El sistema educativo panameño está organizado en varios niveles; cada uno de los cuales cumple con un fin específico de acuerdo al tipo de enseñanza que se imparte. Este sistema comprende los siguientes niveles:

Primer Nivel o Educación General Básica:

Tiene una duración de once años, es obligatoria y gratuita. Es general, porque responde a un concepto de cultura amplia, tanto en el aspecto científico como en el humanístico; y es básica porque proporciona formación esencial que debe tener todo ciudadano para adquisición de conocimientos superiores y su correcta integración a procesos sociales más generales. Constituye una estructura académica de once años distribuidos en tres etapas: preescolar (2 años); primaria (6 años) y premedia (3 años).

- Educación Preescolar: Se imparte a niños menores de seis años de edad en los jardines de infancia, guarderías y centros de orientación infantil. Tiene por objeto estimular en el educando el crecimiento y desarrollo de sus capacidades físicas, emocionales y mentales.
- Educación Primaria: Comprende las edades entre seis y once años. Sin embargo, las estadísticas indican el registro de estudiantes cuyas edades fluctúan entre los cinco y los dieciocho años. La educación primaria favorecerá y dirigirá el desarrollo integral del educando; continuará orientando la formación de su personalidad.
- Educación Premedia: Es la etapa final de la Educación Básica General. Se desarrolla en estudiantes cuyas edades oscilan entre los doce y quince años. Continuará y profundizará la formación integral del educando, con un amplio período de exploración y orientación vocacional de sus intereses y capacidades.

Segundo Nivel o Educación Media:

Es la que sigue a la Educación Básica General y antecede a la educación superior. Tiene como objetivo continuar la formación cultural del estudiante y ofrecerle una sólida formación en opciones específicas, a efecto de prepararlo para el trabajo

productivo, que les facilite su ingreso al campo laboral y proseguir estudios superiores. Tiene una duración de tres años y es de carácter gratuita y diversificada.

- Enseñanza General: Es aquella enseñanza que no tiene como finalidad preparar directamente a los alumnos para un oficio o profesión determinada, sino para seguir estudios posteriores. Incluye las siguientes modalidades: ciencias, letras e informática.
- Enseñanza Pedagógica: Tiene como finalidad preparar directamente a los alumnos para el ejercicio de la profesión docente en la educación primaria. Consta de tres años de duración y es requisito indispensable poseer el certificado de primer ciclo.
- Enseñanza Profesional y Técnica: Su finalidad es preparar directamente los alumnos para un oficio o profesión, que no sea la docente. Consta de un ciclo básico de orientación vocacional de dos años de duración o primer nivel, que tiene como requisito el poseer certificado de terminación de estudios primarios. Al terminar este período el alumno puede optar por ingresar al tercer año del ciclo básico vocacional, generalmente de tres años, que exige como prerrequisito certificado de primer ciclo o haber aprobado el ciclo básico vocacional. La educación profesional y técnica ofrece las siguientes especialidades: agrícola, comercial, industrias, domésticas y del vestido, educación para el hogar, náutica y otros.

Tercer Nivel o Educación Superior:

Se imparte en las universidades y otros centros de estudios en donde se exige como condición mínima haber completado con éxito la educación media. No hay edad determinada para su ingreso. Tiene la misión de ofrecer enseñanza en las más altas disciplinas del pensamiento, organizar el estudio de determinadas profesiones, cultivar la aptitud para la investigación científica y ser el centro de difusión de la cultura. Esta educación esta subdividida de la siguiente manera:

- Universitaria: Se imparte en las universidades oficiales y particulares del país.

- **No Universitaria:** Se ofrece fuera de los recintos universitarios y tiene sus propios programas. En este nivel se encuentran institutos superiores de diversas especialidades como comercio, turismo, secretariado, náutica, tecnología de computadoras, entre otras.
 - **Educación Suplementaria:** Comprende cursos de educación artística, de idiomas, vocacionales (belleza, repostería, etc.) y otros de menos de tres años de duración. Puede incluir alumnos que asisten a otras escuelas de enseñanza regular.
 - **Educación Especial:** Se imparte a impedidos físico y /o mentales, a menores con problemas de conductas y a niños de otra condición. Cubre desde jardín infantil hasta enseñanza vocacional de nivel medio.
 - **Educación Laboral:** Modalidad de Educación de Adultos cuyos programas de nivel de premedia y media se dictan en módulos trimestrales.

5.2.3. Organización y Estructura de la Formación Docente en Panamá

A partir de la Ley Orgánica de Educación 47 de 1946, modificada por la Ley 34 de 1995, el Ministerio de Educación, conjuntamente con las universidades oficiales, se encarga de coordinar, planificar y organizar todo lo concerniente a la formación docente.

Los requisitos para ejercer la docencia en los centros de formación docente están regulados por decreto, y se exige el título universitario respectivo. Asimismo, la Ley indica que "la formación del docente panameño debe establecer perfiles hacia el logro de un educador capaz de preservar y enriquecer su salud física, mental y social, comprometido con los valores cívicos, éticos, morales, sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales dentro de un espíritu nacionalista, con amplia visión del universo, con sentimientos de justicia social, solidaridad humana, vocación docente y actitud crítica, creativa y científica en el ejercicio de la profesión". Según la legislación vigente, el docente debe poseer un nivel de formación postmedia.

La formación docente, inicial y continua, se encuentra bajo la administración del Ministerio de Educación (MEDUCA) a través de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional. Esta dirección (SINDEPRO) tiene como propósito dar respuesta a las necesidades de articular, de hacer relevante la formación de docentes, y de racionalizar y diversificar la oferta de actividades de perfeccionamiento en el ámbito de la educación permanente, de manera que responda a las características, necesidades y proyecciones de la educación en todos los centros escolares del país.

Las posibilidades de formación son las siguientes: Profesorado en Preescolar, Profesorado en Educación Primaria, Profesorado en Educación Media Diversificada, Profesorado y Licenciatura en Educación, Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional y el Bachillerato Pedagógico, de nivel superior no universitario.

Entre las Instituciones que ofrecen carreras de formación docente inicial, destacamos las más importantes, son:

- La Escuela de Formación Pedagógica de la Universidad de Panamá (Facultad de Ciencias de la Educación), que ofrece las carreras de profesorado en Preescolar, profesorado en Educación Primaria, Licenciatura en Educación, Profesorado en Orientación Educativa y Profesional.
- La Escuela de Formación Diversificada de Docentes, que tiene a su cargo la carrera de Profesorado en Educación Media Diversificada.
- La Escuela Normal "Juan D. Arosemena", donde se cursa el Bachillerato Pedagógico de nivel superior no universitario. Esta es la principal escuela de formación de docentes de Grado o Educación Primaria del país. Los maestros al acceder a la función pública si han cursado los estudios en la Escuela Normal tienen de partida mayor puntuación que los alumnos que acceden a través de las Universidades Panameñas.
- La Universidad Santa María la Antigua, que ofrece estudios superiores.

Las condiciones de acceso a las instituciones formadoras son variables, así la mayoría demandan como requisito de ingreso la terminación de estudios de nivel medio, excepto la Universidad Santa María la Antigua que exige Licenciatura. Por

otra parte la Escuela Normal solamente requiere la terminación de estudios de básica, ya que forma bachilleratos pedagógicos, y luego, en un año más, se logra el título de nivel superior.

El tiempo invertido en la formación es muy variable. El promedio es de cuatro años. El bachillerato pedagógico (Escuela Normal) utiliza tres períodos escolares para la formación, y adiciona un año más de nivel postmedio para la profesionalización del maestro de enseñanza primaria.

Hay innumerables instituciones que ofrecen capacitación para docentes (gremios de educadores, universidades, cooperativas de educadores...). Sin embargo los programas de capacitación en forma sistemática sólo son desarrollados por el Ministerio de Educación a través del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINDREPRO).

Dentro de esta formación o capacitación se enmarca la investigación realizada sobre "*Competencias Básicas: Innovación Curricular a través de la praxis docente y trabajo en equipo*", que se impartió en Santiago de Veraguas. En el anexo se adjunta fotocopia de la Certificación expedida por la Subdirectora General del Ministerio de Panamá a la investigadora por el trabajo realizado desde el mes de abril a julio y posteriormente por la formación llevada a cabo en Santiago de Veraguas del 13 al 16 de agosto de 2010, a través del curso de formación de treinta horas a treinta maestros para formarlos a través de modelos de práctica reflexiva.

A partir de cursos de formación permanente los docentes consiguen acreditaciones que se traducen en la asignación de puntaje a las actividades llevadas a cabo por los docentes del sistema educativo. Este puntaje tiene efectos en la carrera docente del educador.

5.2.4. Acceso a la profesión y estatuto del docente

Las condiciones para el nombramiento a la función pública son:

- Interino: Corresponde al nombramiento que se hace hasta finalizar el año escolar. Puede tener la duración de un año según el caso.
- Probatorio: Se refiere al nombramiento que se hace por dos años consecutivos, si la evaluación del docente es satisfactoria, logra la permanencia en el cargo.
- Nombramiento Permanente: Se otorga cuando el docente cumple sus dos años de período probatorio, o cuando ha laborado por varios años de interino y ocupa una posición permanente cuyo nombramiento se hace efectivo con sólo un año de labor en dicha plaza.

Desde el Nivel Preescolar al Nivel Medio, el tiempo de trabajo de los docentes con los educandos es de cinco horas diarias, las cuales se dividen en un horario de cuarenta minutos. Según la Ley 54 del año 2000, los docentes laboran hasta los veintiocho años de servicio. En el caso de las mujeres con cincuenta y dos años y medio y los hombres con cincuenta y cinco pueden acogerse al retiro, sin embargo este no es obligatorio, de tal manera que los docentes pueden laborar hasta que su salud les permita asistir al "salón de clase". Por lo tanto un docente panameño llegada la edad que establece la ley y si ha laborado veintiocho años puede acogerse a la jubilación, cobrarla y seguir en activo hasta cuando le sea posible porque la ley no lo regula.

En cuanto al salario del docente, este varía según el nivel en el que se encuentre y una vez haya adquirido la permanencia corresponde a lo siguiente: el salario mensual corresponde a una jornada de ocho períodos diarios que equivalen a cinco horas treinta minutos.

El pago a los docentes se realiza quincenalmente. El maestro que trabaja en áreas de difícil acceso, como puede ser el caso de La Palma o Kuna Yala, recibe una remuneración adicional de 100 balboas, moneda oficial panameña, a partir de

agosto de 2010. También el maestro que se dedica a la educación especial gana un 25% más de salario que un maestro regular. A modo de ejemplo podemos concretar que un maestro con título de Primera Enseñanza (B-1) interino permanente percibe un sueldo de 387.50410.00 balboas que equivale a 270,112 €.

La estructura organizacional del Ministerio de Educación es compleja y sumamente jerarquizada y fragmentada. A continuación se detalla a grandes rasgos:

Ministra de Educación: Sra. Lucy Molinar

Vice Ministra académica de Educación: Sra. Mirna Crespo.

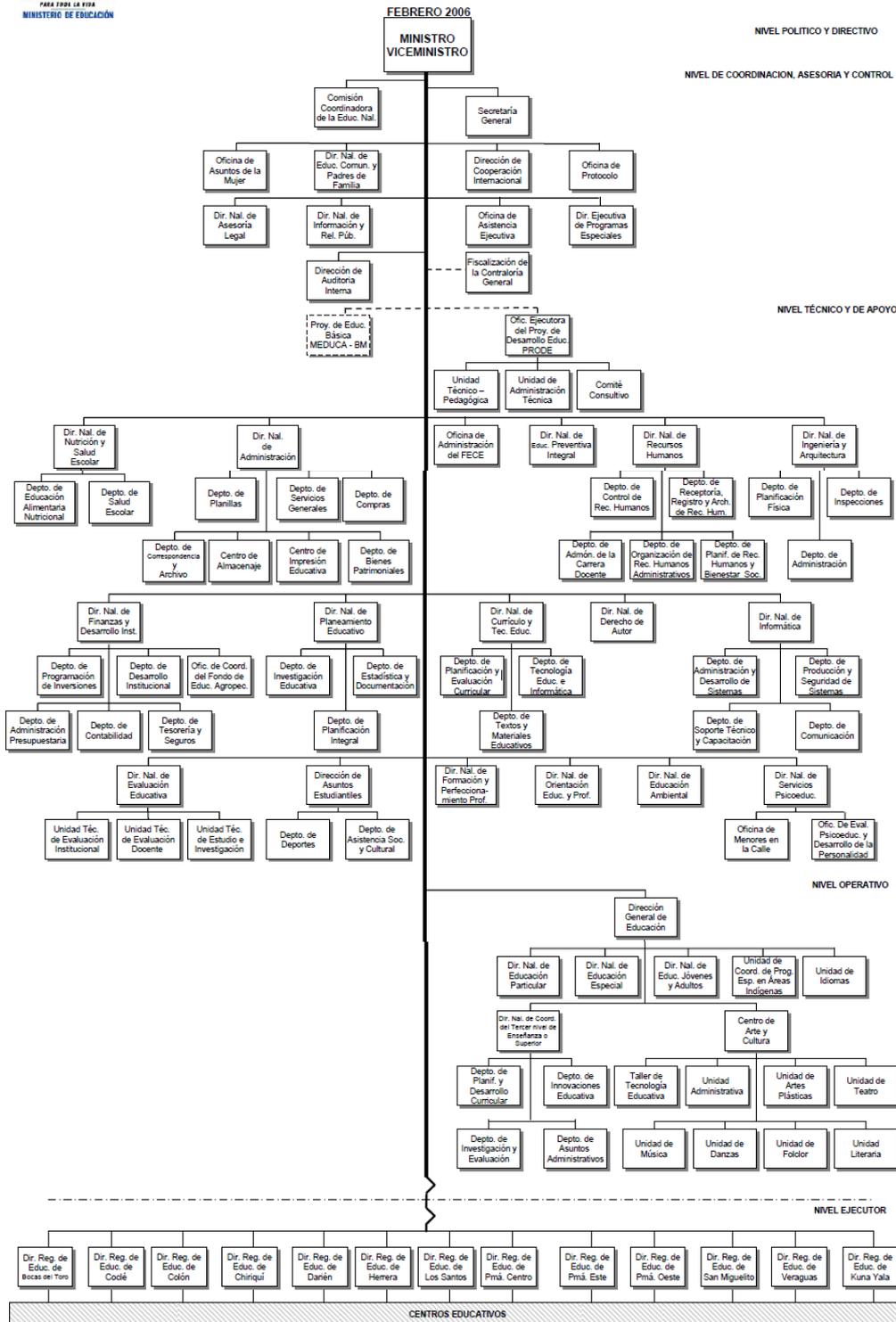
Vice Ministro administrativo de Educación: Sr. José Guillermo Herrera.

A esta ejecutiva le siguen los directores nacionales, directores regionales, jefes de Departamento.

El organigrama de la Educación Panameña es el siguiente:



**MINISTERIO DE EDUCACION
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA FUNCIONAL**



Elaborado por: Departamento de Desarrollo Institucional

5.3. Hipótesis y objetivos

La problemática expuesta junto con las reflexiones y vivencias experimentadas a lo largo de la tarea de formación de maestros en formación continua y en especial a raíz de las experiencias en Panamá convergen en la siguiente hipótesis:

La formación de maestros/as que promueve el desarrollo de la competencia reflexiva contribuye directamente a incrementar su profesionalización docente.

Objetivos

- 1.- Comprender mejor la formación competencial de los docentes y especialmente de los maestros/as.
- 2.- Estudiar y valorar las actuales propuestas sobre competencias docentes de mayor relevancia en el ámbito nacional e internacional.
- 3.- Justificar el carácter instrumental y transversal de la competencia reflexiva en la formación competencial de maestros/as.
- 4.- Conocer y profundizar conceptualmente en la competencia reflexiva en el marco profesional del maestro/a.
- 5.- Elaborar una propuesta formativa para desarrollar la competencia reflexiva en maestros/as en activo, orientada a la práctica y contextualizada en el marco de experimentación en un proceso de innovación educativa en Panamá.
- 6.- Experimentar la propuesta formativa con maestros/as de Panamá.
- 7.- Recoger resultados sobre la valoración de los maestros/as participantes para estudiarla, analizarla, interpretarla y evaluar la efectividad del programa experimentado.

5.4. Esquema de la investigación

La tesis se presenta estructurada en dos grandes bloques diferenciados: uno destinado al marco teórico y el otro dedicado al marco experimental de la investigación. Uno y otro conducirán a unas conclusiones que nos permitirán confirmar o refutar la tesis planteada objeto de la investigación. El Marco teórico aborda el estudio:

- a) Definición de competencia
- b) Competencias profesionales
- c) Competencias docentes
- d) Competencia reflexiva

Y tras esta profundización y aportación de conocimiento se procede al segundo gran bloque destinado al Marco Experimental.

- e) Marco experimental
- f) Trabajo de campo
- g) Recogida de datos
- h) Análisis e interpretación de los resultados

El esquema de trabajo es el siguiente:

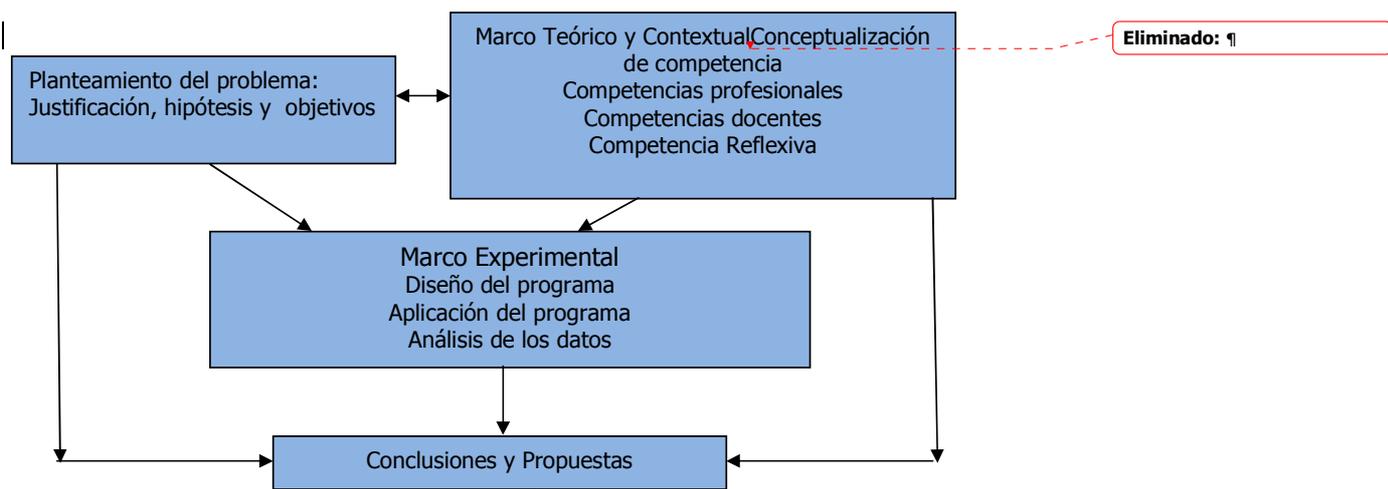


Figura 38: Esquema de trabajo de la investigación

5.5. Paradigma Crítico-Interpretativo

Durante las últimas décadas, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias de la educación, se asiste al surgimiento de múltiples lenguajes científicos, de pluralidad de posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas de investigación que se engloban bajo la denominación de *paradigmas de investigación*.

El paradigma puede describirse como un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo. Tradicionalmente los paradigmas investigativos han sido punto de intensa confrontación y su tratamiento se ha realizado dicotómicamente: metodología cuantitativa frente a metodología cualitativa; explicar frente a comprender; investigación positivista frente a investigación humanista.

A nivel epistemológico, es necesario precisar la naturaleza y la posición de la relación que se establece entre la investigadora y el conocimiento y decidir una posición paradigmática entendiendo por paradigma el modelo o teoría dominante, aceptado y compartido por la comunidad científica de una época determinada con la finalidad de formular y orientar los problemas. (Kuhn, 1990)

En la actualidad son varios los autores (Bredo y Feinberg, 1982; Koetting, 1984; Lincoln y Guba, 1985; De Miguel, 1988; entre otros) que han definido e identificado tres grandes paradigmas como marcos generales de referencia de la investigación educativa, y que en cierta forma superan la dicotomía clásica planteada en términos de paradigma cuantitativo frente a paradigma cualitativo. La investigación educativa posee un conjunto de características singulares. La peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue son aspectos que le confieren especificidad propia a la vez que dificultan su descripción y estudio. En nuestro caso, como se trata de una investigación educativa, hemos de posicionarnos entre aquellos paradigmas que se

adecuan a la naturaleza de estudio. Ciertamente existen diversas opciones y alternativas como las que expone Koetting (1984) cuando presenta su clasificación:

Dimensión	Positivista	Interpretativo	Crítico
Intereses	Explicar, controlar predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio
Ontología (naturaleza de la realidad)	Dada, singular, tangible fragmentable, convergente	Construida, holística, divergente, múltiple	Construida, holística
Relación sujeto/objeto	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por valores subjetivos	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio
Propósito: generalización	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nematécnicas): <ul style="list-style-type: none"> - educativas - cuantitativas - entradas sobre semejanzas 	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Lo mismo que el interpretativo
Explicación: causalidad	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas	Interacción de factores	
Axiología (papel de los valores)	Libre de valores	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis	Valores dados. Crítica de ideología

Figura 39: Paradigmas de investigación educativa

El paradigma denominado cualitativo, se perfila a su vez de corte *fenomenológico*, - la fenomenología propone interpretar y comprender los fenómenos tal y como se presentan y mediante la experiencia humana consciente. Los rasgos diferenciadores son: creer en la importancia y preeminencia de la conciencia subjetiva, considerar la conciencia activa y reivindicar que en la conciencia existen estructuras esenciales

de la cuales, con cierto tipo de reflexión, obtenemos conocimientos directos-, de carácter *naturalista* y de naturaleza *etnográfica*.

El paradigma denominado cualitativo se circunscribe en un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, 1986). Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

A su vez el paradigma crítico, bajo esta denominación se agrupan una familia de enfoques de investigación que surgen como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa (Foster, 1980) introduce un nuevo elemento determinante, la ideología y lo hace de forma explícita y añade la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y se apoyan en la escuela de Frackfurt (Horkheimer, Adorno), en la teoría crítica social de Habermas (1984) y en los trabajos de Freire (1972) y Carr y Kemmis (1983) entre otros. Esta perspectiva crítica tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y pretende dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son:

- a) Conocer y comprender la realidad como praxis.
- b) Unir teoría y práctica.
- c) Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

La descripción y diferenciación de los paradigmas expuesta nos conduce a situar la presente investigación en uno de estos grandes marcos epistemológicos. La naturaleza del objeto de la presente investigación doctoral nos lleva a situarnos en el paradigma interpretativo o hermenéutico, en el que se estudia el acto particular

dentro del contexto en el que se ha producido y toma como referencia los antecedentes históricos, sociales y personales, fruto de la herencia del idealismo de Kant y Hegel y fenomenológico (Husserl, Schutz y Gergen) contrario a los paradigmas realistas (positivismo y postpositivismo). Las posturas epistemológicas de carácter positivista se descartan para nuestra investigación puesto que sostienen que la teoría deber ser universal es decir no vinculada a un contexto específico. En la investigación educativa no podemos obviar los elementos contextuales por tratarse de una ciencia social en la que el contexto imbuye plenamente las problemáticas que se estudian.

Nuestra investigación apunta simultáneamente a la teoría crítica que parte de la necesidad e interés de las personas por abordar sus propios planteamientos y reflexionar sobre ellos.

5.6. Metodología Cualitativa

Tratar acerca de la metodología investigativa significa, en cierto modo, expresar la coherencia o el sentido que se quiere dar a los métodos y al proceso de investigación que se prevé utilizar.

De forma congruente con los aspectos expuestos en los apartados anteriores, para plantear esta investigación, se pretende hacer un abordaje del objeto de estudio desde una metodología cualitativa.

La metodología cualitativa nos permite responder mejor a nuestros interrogantes y a los problemas teóricos y metodológicos que nos planteamos y sus premisas son más acordes con las notas de esta investigación de corte inductivo, holístico y personalista.

RASGOS	SIGNIFICACIÓN
Inductiva	Parte del conocimiento particular para llegar a la posible generalización que admite la investigación educativa
Holística	Se interesa por la comprensión global de las situaciones y de las personas

Personalista Describe globalmente los fenómenos humanos en su hábitat natural
--

Figura 40: Fisonomía de la investigación

Esta modalidad metodológica proporciona un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las conductas de las personas sometidas a la investigación. La recurrencia a lo descriptivo proporciona datos importantes sobre el mundo de los sujetos, sus actos y comportamientos cotidianos, por ello posee una base preponderantemente individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa. (Bisquerra, 1989)

5.7. Método e instrumentos de investigación

Seguidamente se presenta una selección de opciones metodológicas válidas para las investigaciones educativas que pretenden aportar soluciones o mejoras a las problemáticas de la educación. La investigación educativa que se presenta se enmarca en el paradigma crítico-interpretativo y para afrontar cuestiones educativas podemos optar entre diferentes opciones metodológicas en función de la finalidad de la investigación.

Metodología	Perspectiva	Modalidades
Cuantitativa	Empírico-analítica	A. Investigación experimental B. Investigación ex post-facto
Cualitativa	Interpretativa, orientada a la comprensión	Investigación etnográfica
Cualitativa	Orientada al cambio	Investigación-acción
Cuantitativa/Cualitativa	Orientada a la toma de decisiones	Investigación evaluativa

Figura 41: Metodologías actuales para la investigación educativa

El método, en coherencia con el problema de la investigación, ejemplifica la metodología y describe el itinerario que se piensa llevar a cabo para la obtención

del conocimiento y el despliegue de los objetivos de la investigación. (Pérez Serrano, 1994; Del Rincón et al., 1995; Coller, 2000; Sarrado et al., 2004)

El hecho de haber optado por una metodología cualitativa nos permite diferentes posibilidades de métodos.

El planteamiento de la investigación encuentra explicación en el método de la investigación evaluativa.

Ciertamente, el concepto de investigación evaluativa es muy amplio y su definición depende de la conceptualización sobre evaluación y programa. Desde la perspectiva histórica subyace la idea de que a principios del siglo XX, investigación y evaluación educativas se encontraban totalmente entremezcladas, de modo que la historia de la evaluación coincide plenamente con la historia de la investigación evaluativa (Stufflebeam y Shinkield, 1987).

Si tratamos de conceptualizar la investigación evaluativa podemos afirmar que ésta puede considerarse como un conjunto de procesos para la obtención y análisis de información que sustenta unos juicios de valor sobre el objeto de estudio y la decisión sobre lo que se ha investigado.

Si por evaluación se entiende "el juicio sistemático del valor o mérito de un objeto" (Joint Committee on Standards for Education Evaluation, 1981) desde la metodología o enfoque cualitativo la investigación evaluativa se entiende como el conjunto de estrategias y elementos orientados a conseguir determinados objetivos, por lo tanto el objeto sobre el cual hay que realizar juicios de valor son los programas, como en el caso de nuestra investigación. Evaluamos la efectividad del programa de formación orientado al desarrollo de la competencia reflexiva como incremento de su competencia profesional docente.

Por otra parte, De la Orden (1985) define la investigación evaluativa como un proceso sistemático de recogida de datos y análisis de información fiable y válida para la toma de decisiones sobre un programa o modelo educativo. En realidad se trata de una forma de investigación educativa aplicada que intenta determinar el

valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios. Bisquerra la describe así:

“La investigación evaluativa la podemos entender como un modo de investigación enfocado a evaluar distintos aspectos educativos, en condiciones de rigor, con la finalidad de una mejora. Como toda evaluación, este tipo de investigación potencia la estrecha relación que debe existir entre la evaluación y la toma de decisiones, fundamentada en los juicios emitidos, encaminada a la mejora del objeto, sujeto o intervención evaluada. (...) Su principal característica es que permite establecer comparaciones a las que da un cierto valor a partir de criterios preestablecidos. Naturalmente, al haber comparaciones, se emiten juicios cuya clasificación se hace con base en los criterios comparativos que adoptan”.

(Bisquerra, 2004: 426-428)

La investigación evaluativa se orienta a valorar una situación concreta (programa) y tomar decisiones alternativas, sus características sugieren que esta modalidad de investigación puede constituir una vía decisiva para el progreso teórico y para la optimización de la praxis educativa. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987)

Este planteamiento metodológico anima a los evaluadores a introducirse de forma comprensiva en la realidad que deben evaluar antes de intentar “valorarla desde fuera”.

Stake, una de las figuras más representativas de la evaluación de programas desde un enfoque cualitativo afirma:

“se puede censurar a la mayoría de evaluadores por el hecho de basarse demasiado en ideas preconcebidas. Les recomiendo que presten más atención a las razones por las cuales se les encargó la evaluación, que después consideren qué pasa en el programa y posteriormente escojan las cuestiones y los criterios de valoración. Deben descubrir lo mejor y el rigor de lo que pasa en el programa”.

(Stake, 1983: 78)

Como sugiere De la Orden (1995), y tal como se muestra en la figura siguiente, el diseño de la investigación evaluativa no presenta variaciones substanciales con respecto al proceso de la investigación.

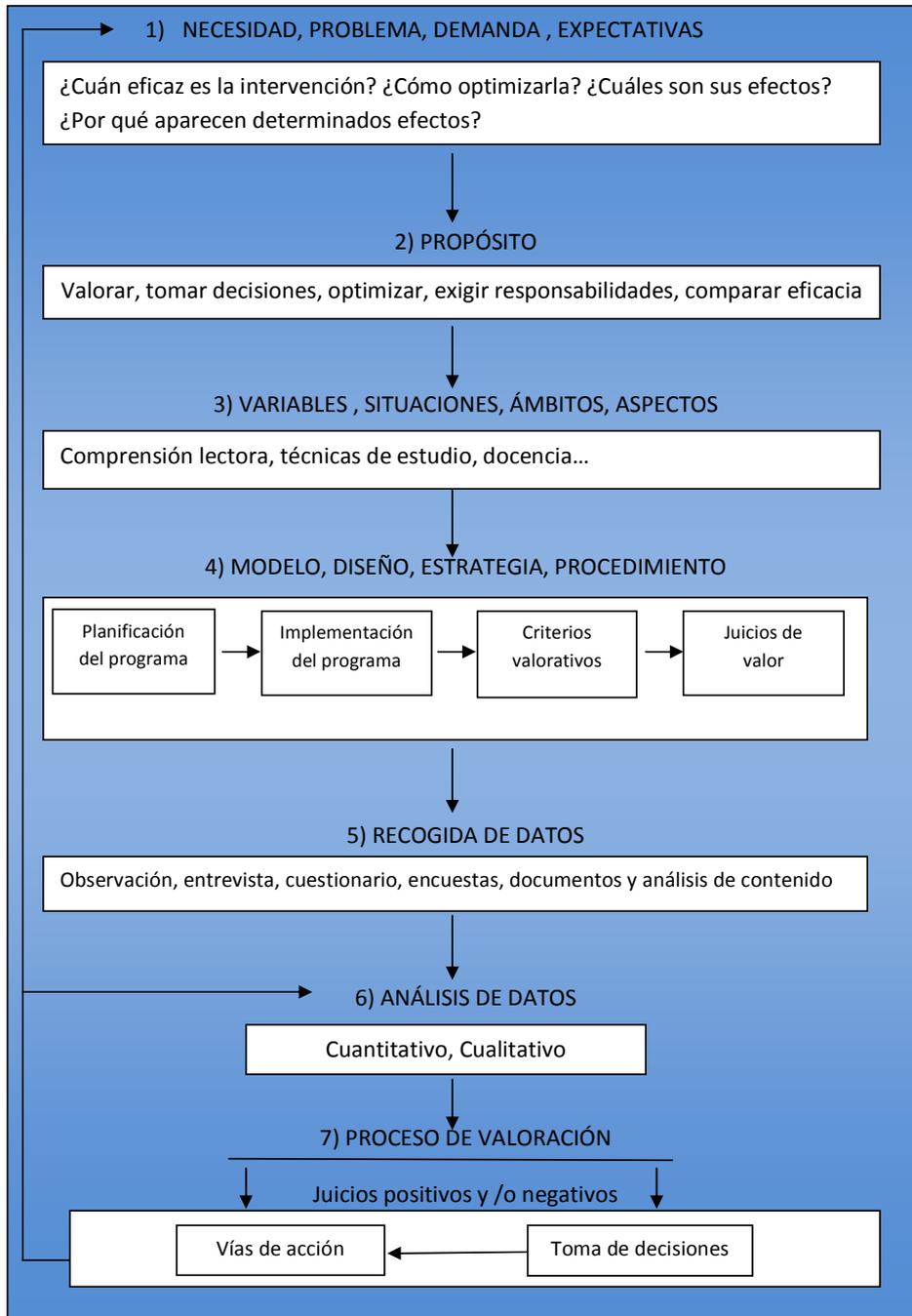


Figura 42: Ejemplificación de posibles fases de la investigación evaluativa

En nuestro caso el esquema de la investigación seguido se ajusta al esquema sugerido por De la Orden.

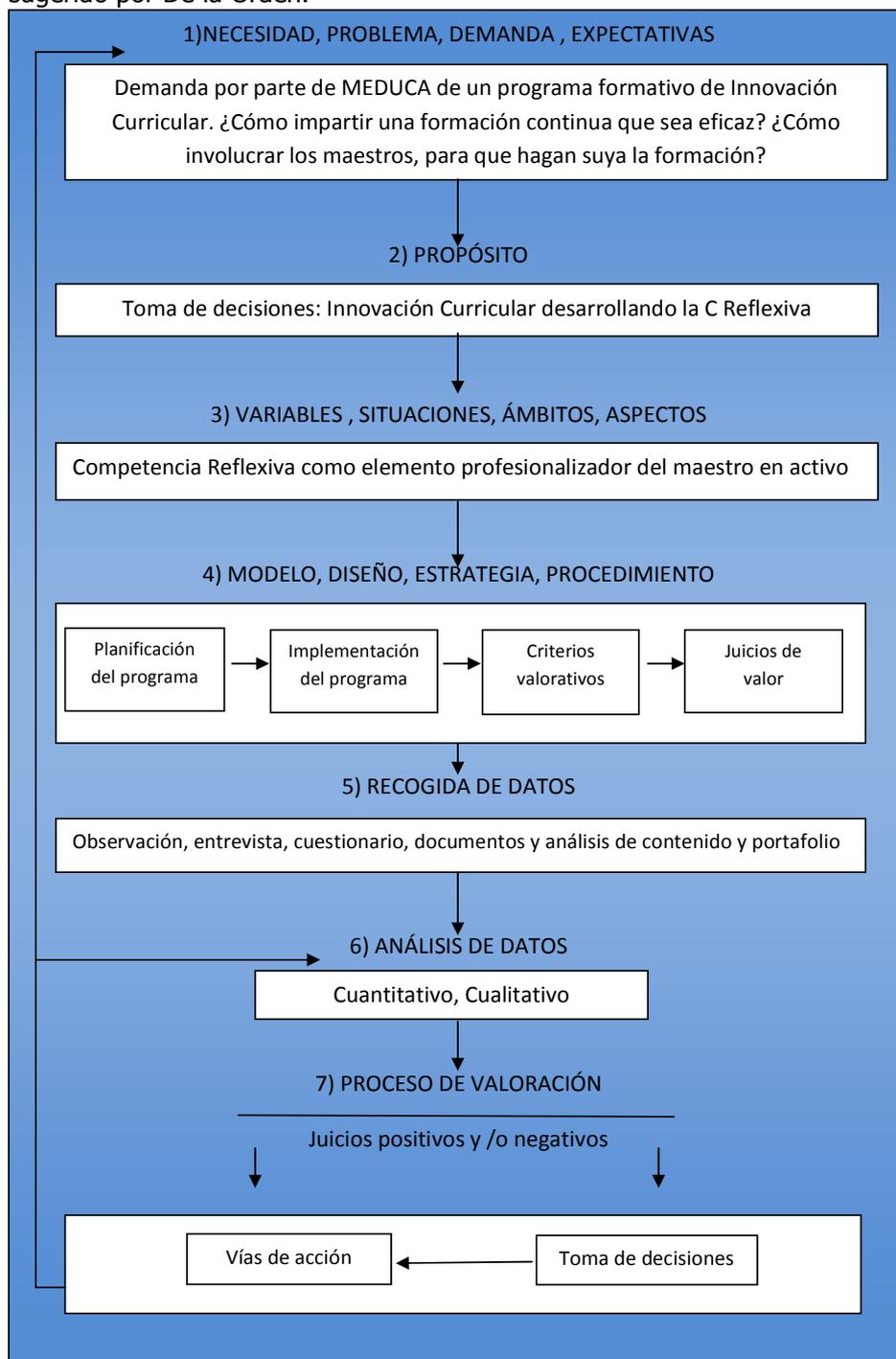


Figura 43: Ejemplificación de posibles fases de la investigación evaluativa

La clasificación de los diseños evaluativos, considerados como marcos generales de referencia para planificar una investigación evaluativa, ha generado una abundante literatura en la cual no nos extenderemos, pero de la cual presentamos la figura siguiente:

Autor	Modelo	Paradigma
Tyles (1942)	Orientado al logro de objetivos	Empírico- Analítico
Provus (1971)	Discrepante	
Suchman (1967)	Método científico	
Stake (1975)	Respondiente	Interpretativo
Parlett y Hamilton (1977)	Iluminativo	
Scriven (1967)	Sin metas	
Stufflebeam (1966)	CIPP	Susceptible de complementariedad
Esiner (1971)	Crítica artística	
Wolf (1974)	Contrapuesto	
Pérez Juste (1991 a y b)	Inicial- Procesual- Final	

Figura 44: Clasificación de los modelos de evaluación

De entre estos modelos citaremos sin extendernos los más conocidos porque estos modelos no se aplican en la práctica de forma pura en las investigaciones evaluativas.

1.- Ralph Tyler es considerado, por varios autores, como el precursor de la evaluación moderna. Las decisiones a tomar en la evaluación se deben fundamentar en la coincidencia o comparación entre los objetivos del programa y sus resultados. Este modelo es uno de los pioneros en evaluación.

2.- Michel Scriven, su preocupación se centra en la valoración de los efectos y en las necesidades, prescindiendo de los objetivos del programa. También se preocupa por la función formativa, y no sólo sumativa, que debería tener la evaluación. Distingue entre evaluación intrínseca del programa y evaluación final del programa.

3.- Daniel Stufflebeam (1987), afirma que el propósito de la evaluación es el perfeccionamiento de los programas y propone el modelo CIPP: Contexto, Input (entrada o diseño), Proceso, Producto. Este modelo representa la base de una propuesta metodológica con el fin de tomar decisiones, solucionar problemas y promover la comprensión de fenómenos específicos.

Para la evaluación del *contexto* se recurre a métodos como la revisión de documentos, entrevistas, tests diagnósticos y la técnica *Delphi*, metodología de investigación multidisciplinar para la realización de pronósticos y predicciones.

La metodología más apropiada para la evaluación del impacto es inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles así como la aplicabilidad y economía de las estrategias previstas en el programa. Las decisiones de mejora se aplican básicamente al diseño del programa (recursos, estrategias, planificación, estructura...)

La evaluación del *proceso* se lleva a cabo para identificar y corregir los defectos de planificación mientras se está aplicando el programa. Se lleva a cabo mediante información específica contactando con los agentes implicados y observando sus actividades.

Finalmente la evaluación del *producto* consiste en recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y con la información proporcionada por el contexto, el diseño y el proceso. Las decisiones que se toman deben orientar si se debe continuar, finalizar o modificar el programa, presentando un informe claro de los efectos deseados, no deseados, positivos y negativos.

4.- Robert Stake, propuso un modelo más comprehensivo de evaluación para tener en cuenta a todos los agentes implicados en el programa que se estuviera evaluando. La evaluación tiene en cuenta aspectos como antecedente, datos para los juicios valorativos, informe holístico y asesoramiento a los educadores.

Sin embargo, a raíz de las nuevas necesidades que van emergiendo, la evaluación se va adaptando con nuevas propuestas y modelos que cubren nuevos focos de interés. Algunos de los nuevos modelos evaluativos son la evaluación como *empowerment*, -la evaluación como *empowerment*, descrita por Fetterman (1996 y 2000), se define como el uso de los conceptos de evaluación, de sus técnicas y resultados para fomentar la mejora y la autodeterminación de los participantes- y la evaluación participativa. Se detalla a continuación algunas de las características de la evaluación participativa, ampliamente desarrolladas y puestas en práctica en la obra de Sandín (1997) porque se aproximan a la finalidad de la presente investigación:

- La evaluación se centra en la mejora de grupos a través de una actitud reflexiva y transformadora de sus miembros.
- La evaluación promueve el aprendizaje en la realidad sobre la que actúa.
- La participación conduce a un nivel cada vez más fuerte de apropiación del programa, de cohesión del grupo, de capacidad de autorreflexión y cambio y de independencia y autonomía respecto a asesores externos.
- El evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso formativo y evaluativo.

En una investigación evaluativa es necesario garantizar el anonimato o confidencialidad de la información obtenida, así como la privacidad de las personas implicadas.

5.8. Criterios de rigor científico de la investigación cualitativa

El rigor de la investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que ha producido. El conocimiento científico resultante de la investigación cualitativa es un conocimiento construido a partir del estudio de un contexto particular. Su propósito es reflejar una forma de hacer y de ser en una realidad determinada. Estos aspectos hacen que, como consecuencia, sea necesario tener en cuenta unos procedimientos que aseguren que a la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir y de entender de las persona que han proporcionado la información y que forman parte de ésta.

Una de las mayores reticencias mostradas por parte de la comunidad científica es la duda ante el rigor científico de la investigación cualitativa argumentando la falta de objetividad, de representatividad de sus resultados, el acercamiento e implicación del investigador en el contexto.

Varios autores han proporcionado propuestas para conseguir legitimar los estudios cualitativos. Para Hammersley (1992) los criterios para la evaluación de la investigación debería centrarse en demostrar la validez, correspondencia existente entre las afirmaciones formuladas y las evidencias presentadas, y la relevancia del estudio en relación a las personas integrantes del mismo. Guba (1989) postula la necesidad de valora la investigación cualitativa a partir de unos criterios que partan del marco de referencia propio de la investigación.

Este autor establece conceptos equivalentes entre los criterios propios de la investigación cuantitativa y las características de la investigación cualitativa.

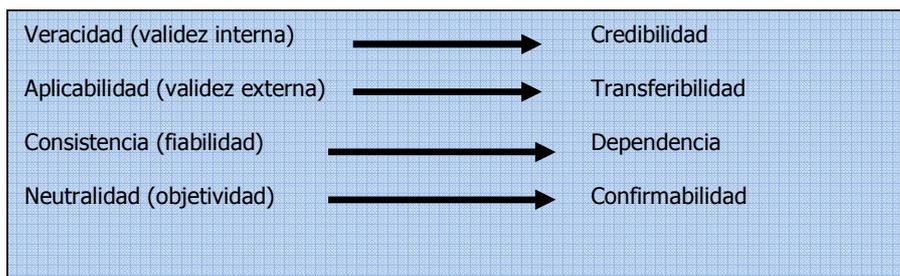


Figura 45: Criterios regulativos y metodológicos de investigación

5.8.1. Credibilidad

Consiste en el valor de verdad de la investigación (que los resultados se ajusten a la realidad).

Constituye el aspecto más apreciado en una investigación cualitativa. Precisamente Cook y Reichardt (1986) comparando los paradigmas cuantitativo y cualitativo, señalan la validez como un rasgo que suele estar más asociado al paradigma cualitativo y esta afirmación se justifica por el esfuerzo que realizan los cuantitativistas por acercarse a la realidad, procurando apropiarse de ella de forma holística e intentando comprenderla a fondo.

Con el fin de hacer más creíbles nuestras conclusiones en una investigación cualitativa utilizamos las siguientes estrategias:

- 1.- Trabajo prolongado en el mismo lugar. La gira realizada anteriormente por todas y cada una las regiones educativas de Panamá nos permitió obtener un conocimiento directo y vivo de la situación educativa así como de la cultura pedagógica de los futuros protagonistas.
- 2.- Triangulación. Aunque *triangular* es un término que etimológicamente procede del ámbito topográfico, significa en el ámbito educativo observar una misma realidad desde distintas perspectivas o desde la visión de diferentes implicados en la realidad que se estudia, ciertamente esta mirada o perspectiva múltiple permite una interpretación más profunda y rica y más

próxima a la realidad que habitualmente tiene una estructura compleja y variada. En nuestro caso nos basamos en las percepciones de los maestros, la observación cualitativa personal de la protagonista de la investigación –yo misma-, de entrevistas informales, coloquios mantenidos con los participantes y también en el informe entregado y posterior entrevista con la Ministra de Educación de Panamá la cual dedicó una mañana a conversar con los profesores que impartieron el programa formativo.

3.- Recogida de material de adecuación referencial. A lo largo de la investigación recopilamos diferentes fotografías que recogen momentos en los que se imparte el programa, charlas informales con los participantes y también la participación activa de los maestros/as a lo largo del programa.

5.8.2. Transferibilidad

En la investigación clásica, el hecho de poder generalizar los resultados obtenidos era uno de los objetivos más valorados del trabajo científico. En cierta manera solo así se aseguraba entonces la posibilidad de un *corpus* de conocimientos.

Sin embargo con el avance de la ciencia investigativa y la formalización universal de la investigación cualitativa, inicialmente, por las características propias de la investigación, este principio se obvió por ser imposible e irrelevante. Sin embargo, conviene tener presente que si se pretende aportar conocimiento científico a partir de la investigación cualitativa deberemos asegurar que las conclusiones a las que lleguemos sean en cierta manera útiles y orientadoras para otros contextos que muestren ciertas similitudes y en ciertas condiciones. En el caso de nuestra investigación podemos entrever que el desarrollo de la CR capacita al maestro para contextualizar su praxis y poder ajustar sus decisiones al contexto y a las necesidades de su aula, lo que lleva a confirmar su transferibilidad.

5.8.3. Dependencia

Es el equivalente de la fiabilidad en los estudios cuantitativos y hasta ahora se le ha atribuido poca importancia en los estudios cualitativos, pretende la consistencia de

los datos. En este caso, la dependencia viene dada por la organización y estructuración del *corpus* de estudio.

5.8.4. Confirmabilidad

Corresponde a la objetividad esencial en la investigación. Su objetivo equivale a captar el mundo de la misma manera como se realiza, sin prejuicios ni llevado por intereses particulares.

CAPÍTULO VI

TRABAJO DE CAMPO

CAPITULO VI. TRABAJO DE CAMPO

CONTENIDO

- 6.1. Justificación de los instrumentos
 - 6.1.1. Programa formativo de innovación curricular
 - 6.1.2. El Portafolio: instrumento de aprendizaje
 - 6.1.3. Cuestionario Final
- 6.2. Justificación de la muestra
 - 6.2.1. Proceso de selección
- 6.3. Estructura y dinámica de la experimentación

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Se expone en este capítulo el diseño, la planificación y dinámica de la fase experimental. Se describe el trabajo de campo y se presentan y justifican sus aspectos básicos: estructura de la experimentación, metodología para la selección de la muestra, cronograma, materiales utilizados e instrumentos diseñados para la recogida de datos.

CAPITULO VI. TRABAJO DE CAMPO

6.1. Justificación de los instrumentos

En la fase experimental del proceso de investigación suelen utilizarse diversas técnicas cuantitativas y cualitativas que, de acuerdo con los enfoques y las metodologías expuestas se presentan divididas en tres grandes categorías, siguiendo a Del Rincón *et al.* (1995): los instrumentos, las estrategias y los medios audiovisuales.

1.- Los instrumentos son medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y /o de medir características de los sujetos. Es uno de los procedimientos más habituales para obtener información en investigaciones de corte cuantitativo. Entre las condiciones más relevantes que deben cumplir los instrumentos de medición destacamos:

La validez: Cualidad esencial de medir realmente las variables que pretende medir.

La fiabilidad: Referida al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales y consistentes.

2.- Las estrategias se consideran técnicas propias de la metodología cualitativa. Los datos que nos proporcionan tienen una gran riqueza semántica.

3.- Los medios audiovisuales son recursos que el investigador utiliza para registrar información. Comparten con los instrumentos su propia realidad física pero no su independencia como entidad.

Para llevar a cabo nuestra investigación, nos apoyamos en distintos instrumentos como: el diseño del programa, el cuestionario final y el portafolio.

6.1.1. Programa formativo de innovación curricular

En la planificación se incluyeron los objetivos del programa y la toma de conciencia de los antecedentes y características previstas de los sujetos que se beneficiarían del programa. En nuestro caso nos remontamos a una primera fase de trabajo y observación que se hizo en Panamá con maestros de la red pública. Así pues antes del desplazamiento pasamos unas encuestas iniciales con el fin de situarnos en el conocimiento pedagógico de los maestros, sus intereses y sus prácticas habituales.

Cuestionario acerca de los intereses y motivaciones del profesorado

Los objetivos que se persiguen es obtener información acerca de:

- 1.- Grado de Formación del profesorado en las últimas tendencias pedagógicas.
- 2.- Intereses de formación del profesorado en la praxis diaria.

Su valiosa colaboración rellenando este cuestionario nos reportará una relevante e imprescindible información.

Señale de 1 a 4 la respuesta que más se ajuste a su caso personal, teniendo en cuenta la gradación, (1= nada de acuerdo hasta 4= totalmente de acuerdo, siempre, mucho...).

1.- En relación a la propia formación

		1	2	3	4
a	Grado de conocimiento sobre el Constructivismo				
b	Trabajo a partir del Aprendizaje significativo				
c	Trabajo a partir de Competencias				
d	He realizado cursos sobre metodologías activas				
e	He realizado cursos sobre distintos instrumentos de evaluación				

2.- En relación a la programación didáctica

		1	2	3	4
a	¿La situación de aprendizaje se plantea con preguntas o con problemas a resolver?				
b	¿Los contenidos se relacionan con hechos reales o problemas cotidianos?				
c	¿Tengo en cuenta los conocimientos previos para adquirir nuevos aprendizajes?				
d	¿Los objetivos responden a una secuencia lógica?				
e	¿El alumno conoce el objetivo de las actividades?				
f	¿Propongo actividades que comporten habilidades cognitivas de complejidad variada?				

3.- En relación al uso de recursos y materiales

		1	2	3	4
a	¿Utilizo materiales diversos?				
b	¿Aplico las TIC en las actividades de aula?				
c	¿Conecto con los intereses de mis alumnos?				

4.- En relación con la organización social del aula

		1	2	3	4
a	¿Fomenta la autonomía?				
b	¿Se promueve el trabajo cooperativo?				
c	¿El alumno es el protagonista de su aprendizaje?				
d	¿Se interviene más con preguntas que con explicaciones magistrales?				
e	¿Se respetan los diferentes ritmos de trabajo del alumno?				
f	¿Se promueven actividades multinivel?				

5.- En relación a la evaluación

		1	2	3	4
a	¿Se prevé un tiempo para reflexionar sobre los propios aprendizajes?				
b	¿Se evalúa a partir de distintos instrumentos?				
c	¿El alumno sabe cómo será evaluado?				
d	¿El alumno puede autoevaluarse?				

Figura 46: Cuestionario sobre los intereses y motivaciones del profesorado

A lo largo de la primera gira pedagógica, es decir durante la licitación de los libros de la *Editorial Casals Latinoamérica*, se pudo observar que existía un desfase entre conocimiento teórico y acción docente, también se pudo identificar la carencia de creatividad o de oportunidad de creación por parte de los maestros panameños que están habituados a desarrollar de forma muy mecánica y literal las orientaciones curriculares, siguiendo un currículo lineal, cerrado, sin tener la oportunidad u ocasión de adecuar los contenidos y su didáctica a la diversidad por lo tanto no estando en condiciones de velar por una verdadera equidad, -entendida en el ámbito educativo como el valor que persigue dar a cada alumno, que tiene una singularidad única, lo que precisa-. Los maestros no disponían de libros hasta el curso pasado como ya habíamos comentado, y tampoco la oportunidad de experimentar actividades metodológicas novedosas. Como también se ha comentado, Panamá está dividido en 13 regiones educativas con características diferenciadas entre sí y con problemáticas muy diversas. Son grandes las diferencias existentes entre las escuelas que se encuentran en ciudad de Panamá de aquellas que se encuentran en regiones rurales poco evolucionadas o las de la comarca de San Blas, como por ejemplo Kuna Yala con lengua propia distinta y un contexto socio-cultural extraordinariamente distinto. Con estas observaciones se pudo tener en cuenta el escenario o contexto previsto para la implantación del programa.

En una segunda fase, se elaboró el programa formativo que se impartirá con sus contenidos, objetivos, competencias a desarrollar, metodologías y evaluación.

6.1.2. El Portafolio: instrumento de aprendizaje

Con el fin de facilitar la participación activa de los maestros y una formación práctica diseñamos un portafolio de aprendizaje. El portafolio, que se adjunta en el anexo, es un instrumento elaborado específicamente para este programa, con una orientación y estructura acorde con la CR. La finalidad de nuestro portafolio es el trabajo práctico, desarrollo de la reflexión y aplicación de la innovación curricular a la praxis escolar, con un guión de documentos y actividades que quiere facilitar el aprendizaje a partir de la propia práctica y experiencia. Este portafolio contiene documentos con actividades que los maestros deberán contextualizar en su ámbito docente y dónde activarán su competencia reflexiva al proponer objetivos, metodologías o instrumentos de evaluación a través de la enseñanza-aprendizaje por competencias. La finalidad del portafolio es favorecer su reflexividad y prepararles en competencias para su aplicación en la práctica docente.

6.1.3. Cuestionario Final

Puesto que los conceptos de encuesta y cuestionario son objeto de diferentes interpretaciones, en nuestra investigación nos identificamos con la opinión que comparte Visauta, B (1989) "reservamos la denominación de encuesta al procedimiento (...) y reservamos el término cuestionario para denominar el formulario definitivo que se aplica a los sujetos". A partir de esta concepción nos inclinamos por la confección de un cuestionario para aplicar a los maestros /as que participen en la formación.

El objetivo general del cuestionario es conocer cómo los maestros/as han percibido la formación y cómo consideran haber aumentado su capacidad y CR en la práctica.

El cuestionario fue previamente validado por diferentes expertos de la facultad de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya y de la Rovira i Virgili y Pompeu Fabra con quien se relaciona la investigadora por su actividad docente. La

validación no comportó cambios sustanciales en el cuestionario. Se nos aconsejó formular los ítems en primera persona y de forma positiva.

La principal preocupación a la hora de elaborar y formular las preguntas ha sido que éstas fueran relevantes para el objeto de nuestro estudio y nos reportaran la valoración de los docentes acerca de su formación educativa mediante la CR. Principalmente nos interesaba su punto de vista acerca de los procesos reflexivos y si consideraban que el modelo les ha facilitado la adquisición de la competencia reflexiva en la práctica profesional y con ella una mayor profesionalización.

Este instrumento de recogida de información individual de cada uno de los docentes de la muestra se aplicó al finalizar el programa. Se les informó que la pretensión del instrumento era recoger información referente a su propia valoración y percepción acerca de la necesidad y aplicación de la CR en su trabajo docente, porque el desarrollo de la CR les profesionaliza en cuanto pueden tomar decisiones más conscientes y por lo tanto más acertadas acerca de sus actuaciones en cualquiera de los contextos en los que desarrollen su docencia.

Con el fin de recoger la información básicamente cualitativa, los 38 ítems del cuestionario se agrupan en torno a tres criterios:

- A.- Sobre la competencia reflexiva: noción y aplicación.
- B.- Competencia reflexiva y currículum por competencias.
- C.- Competencia reflexiva y práctica reflexiva.

Se presenta en el cuadro siguiente la información que la docente-investigadora necesitó recoger mediante este cuestionario. En el conjunto de la recogida de datos, este instrumento es de gran valor para la investigación evaluativa que se realiza.

Bloques temáticos del cuestionario	Objetivo de los ítems
A.- Sobre la competencia reflexiva: noción y aplicación (15 ítems)	Conocer el concepto de competencia reflexiva e identificarla en su praxis docente
B.- Competencia reflexiva y currículum por competencias (9 ítems)	Desarrollar la CR a través de ejercicios concretos de praxis docente
C.- Competencia reflexiva y práctica reflexiva	Conocer si esta experiencia ha contribuido a articular mejor conocimiento teórico y conocimiento práctico

Figura 47: Recogida de información

6.2. Justificación de la muestra

El concepto de muestra adquiere significados distintos según el enfoque desde el que se efectúa la investigación. Para nuestro enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Las investigaciones cualitativas tienen un enfoque idiográfico, pone el énfasis en lo particular e individual y, por lo tanto, les interesa más trabajar con muestras que aporten datos relevantes y de calidad para generar conocimiento desde una perspectiva inductiva.

Existen muchos criterios para decidir el método para la selección de la muestra, siguiendo a Cochran (1971) y Kish (1972) podemos intentar clasificar los principales métodos de muestreo de acuerdo con el principio de equiprobabilidad. Así encontramos los muestreos probabilísticos, fundamentados en este principio, que se caracterizan por seleccionar la muestra al azar, de modo que todos los individuos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de ella. Dentro de los muestreos probabilísticos encontramos distintos tipos que solo citaremos con el fin de no alargarnos, tales como: el muestreo aleatorio simple, el muestreo aleatorio sistemático, el muestreo estratificado y el muestreo por conglomerados (cluster).

Los muestreos no probabilísticos son aquellos en los que la selección de los individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación, así aunque se recomienda la utilización de métodos probabilísticos siempre que sea oportuno, conviene reconocer que en la investigación educativa no es viable generalmente. Estos tipos de muestreo suponen un procedimiento de selección informal de la muestra, entre éstos mencionamos: el muestreo casual, el muestreo intencional u opinático, el muestreo por cuotas y el muestreo de bola de nieve.



Figura 48: Mapa conceptual sobre tipos de muestra

El modo de seleccionar la muestra guarda una relación directa con la finalidad de la investigación que se realiza, es decir, con el objetivo que se pretende. En nuestro caso el objetivo primordial es de orden cualitativo: tratar de comprender mejor y evaluar cualitativamente los resultados formativos en la aplicación del programa de innovación curricular mediante la competencia reflexiva.

Respecto al mapa conceptual de la figura anterior, nuestra selección de muestra se sitúa en la zona de muestra no probabilística y de orden cualitativa. Dentro de los muestreos no probabilísticos encontramos diferentes tipos de muestreos, como hemos señalado anteriormente, el de nuestra investigación es *muestreo casual*, llamado también *muestreo por accesibilidad*. Es un muestreo frecuente en ciencias sociales y en investigación educativa. "El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso". (Bisquerra, R, 2004:148)

Esta investigación evaluativa pretende obtener una valoración de los resultados formativos que sean susceptibles de percibirse tras aplicar un programa de formación docente, que quiere aunar teoría y práctica a través de la competencia reflexiva a un grupo de maestros de Panamá como elemento profesionalizador del docente. Si esta es la indagación que pretende esta investigación, el escenario de la muestra claramente son los maestros panameños seleccionados para esta formación.

6.2.1. Proceso de selección

La elección de estrategias de selección y muestreo en las investigaciones de carácter cualitativo, depende de los fines y propósitos formulados, y en función de esa circunstancia el investigador selecciona la muestra que le resulte de mayor conveniencia explicitando sus razones.

Los criterios básicos que determinaron la muestra son los siguientes:

- 1.- Maestros de la red pública del Ministerio de Educación de Panamá.
- 2.- Maestros de cada región educativa.
- 3.- Maestros líderes o mejores maestros de cada región.
- 4.- Treinta mejores maestros, representativos de todas las regiones educativas.



Figura 49: Proceso de selección de la muestra

La investigadora en este caso no seleccionó personalmente la muestra de maestros/as sino que esta elección de muestra la realizó el Ministerio de Educación de Panamá quien nos encargó el programa de formación.

Como se ha mencionado anteriormente los criterios que conforman la muestra y que utilizó el Ministerio de Educación para la selección fueron los siguientes:

- Docentes de la red pública de Panamá.
- Docentes con oposición.
- Procedentes de las 13 regiones educativas distintas.
- Con cierto grado de experiencia.
- Destacados por labor docente.
- Docentes relativamente dinámicos a nivel educativo.

Por lo tanto la muestra la conformaron 30 docentes con experiencia y formación que ya dispusieran de criterio propio en su profesión docente. La experiencia

personal, la trayectoria formativa, la experiencia profesional y su apertura al cambio o innovación fueron los elementos constitutivos de esta selección.

2.- Panamá está dividida en 13 regiones educativas, cada una de ellas con características o rasgos distintos, por lo que en la selección se contó con al menos dos o tres docentes de cada región educativa. El número mayor o menor se debe a la extensión de la región educativa. De alguna manera todo Panamá con sus marcadas diferencias de contexto y de manera de obrar está representado.

3.- Docentes que han destacado por su compromiso con el sistema y sus ganas de mejorar su praxis docente. Estos maestros/as son catalogados por el Ministerio como profesores líderes. En primer lugar por las cualidades demostradas en sus respectivos lugares de trabajo, y en segundo lugar porque estos maestros una vez recibida la formación deberán ser formadores de otros maestros/as siempre obviando la escuela a la que pertenecen.

Finalmente mencionamos el criterio de accesibilidad, cada uno de estos maestros/as se mostraron no solo accesibles sino también con disposición a colaborar en la innovación.

6.3. Estructura y dinámica de la experimentación

Se presenta en la figura siguiente el diseño del trabajo de campo realizado en Panamá. Se indican solamente las fases del trabajo de aplicación y experimentación del programa formativo.

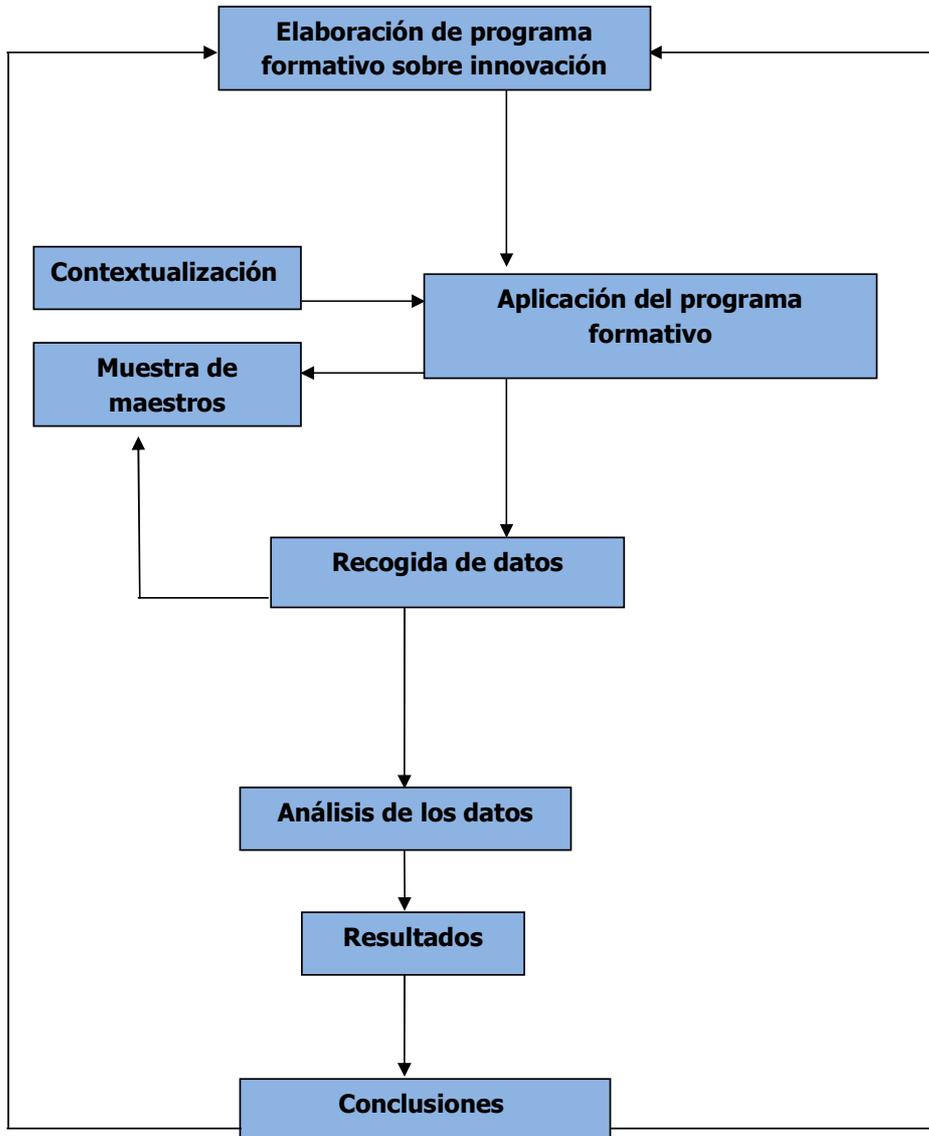


Figura 50: Dinámica de la investigación

CAPÍTULO VII
RECOGIDA DE DATOS

CAPITULO VII. RECOGIDA DE DATOS

CONTENIDO

7.1. La recogida de datos

7.1.1. Proceso de recogida de datos

7.1.2. Resultados obtenidos del cuestionario final

7.2. Análisis descriptivo de resultados

7.3. Análisis interpretativo de resultados

7.3.1. Análisis interpretativo sobre la formación Reflexiva: Noción y aplicación

7.3.2. Análisis interpretativo: Competencia reflexiva y Currículum por Competencias

7.3.3. Análisis interpretativo: el modelo de Práctica Reflexiva

7.3.4. Análisis de ítems de valoración global

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Contiene la parte esencial de la investigación de corte evaluativo. Tras el procesamiento de la información obtenida, se realiza un análisis descriptivo y un análisis interpretativo de los datos obtenidos.

Los resultados obtenidos permiten conocer el grado de satisfacción de los maestros/as y a su vez un informe evaluativo del modelo y su modo de implementación.

CAPITULO VII. RECOGIDA DE DATOS

7.1. La recogida de datos

El objetivo de la investigación que nos ocupa es evaluar los resultados experimentales que permitan valorar la efectividad del modelo de formación aplicado a los maestros/as en el curso de innovación curricular "Competencias básicas, innovar a través de la praxis docente", así como la valoración de los puntos fuertes y débiles del mismo, con la intención de tomar decisiones y posteriormente mejorarlo para una siguiente implementación más generalizada.

Para la recogida de datos se ha confeccionado el cuestionario que anteriormente se ha citado y cuya validación también se ha comentado.

Creemos necesario incluirlo a principio del capítulo con el fin de mostrar los ítems que contiene y facilitar la lectura de los resultados obtenidos.

Cuestionario anónimo**A) SOBRE LA COMPETENCIA REFLEXIVA: NOCIÓN Y APLICACIÓN**

ITEMS	Mucho	Bastante	Algo	Nada	N/C
1. Me he familiarizado con la competencia reflexiva					
2. Comprendo el concepto de competencia reflexiva					
3. Considero que he aprendido de forma práctica a utilizar la competencia reflexiva					
4. He interiorizado esta habilidad docente					
5. Soy ahora más consciente de mis procesos reflexivos					
6. Sé identificar la competencia reflexiva en mi trabajo docente					
7. He aprendido a reflexionar de manera sistemática					
8. Considero que la competencia reflexiva mejora mi práctica docente					
9. Estoy mejor preparado para resolver situaciones prácticas en el aula					
10. La competencia reflexiva contribuye a mi desarrollo profesional					
11. He incrementado mi competencia reflexiva					
12. Deseo seguir incrementando la competencia reflexiva					
13. He aprendido a reflexionar sobre mi práctica					
14. La competencia reflexiva me ayuda a mejorar mi práctica					
15. La práctica reflexiva me facilita aprender de mi propia práctica docente					

B) COMPETENCIA REFLEXIVA Y CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

ITEMS	Mucho	Bastante	Algo	Nada	N/C
16.Considero que el trabajo por competencias me exige más competencia reflexiva que el trabajo por objetivos					
17.La competencia reflexiva me sirve para integrar mi conocimiento teórico con mi conocimiento práctico y mi experiencia profesional					
18.La competencia reflexiva me ayuda a entender las dinámicas que se producen en mi aula					
19. Utilizo la competencia reflexiva para tomar decisiones sobre el currículum					
20.Para implementar la innovación curricular necesito la competencia reflexiva					
21 Practico la competencia reflexiva cuando trabajo con mis compañeros docentes					
22. Al terminar una actividad docente vuelvo sobre ella a través de la competencia reflexiva					
23. Preciso reflexionar para seleccionar las metodologías más apropiadas para mis alumnos					
24.Utilizo la competencia reflexiva para decidir los instrumentos de evaluación					
25. La lectura de documentos teóricos ha enriquecido mi competencia reflexiva					

C) COMPETENCIA REFLEXIVA Y PRÁCTICA REFLEXIVA

ITEMS	Mucho	Bastante	Algo	Nada	N/C
26.Me ha sido útil para reflexionar sobre mis prácticas seguir las 3 fases de <i>D. Schön</i>					
27.Considera que la reconstrucción mental de los sucesos del aula favorece su reflexividad					
28.Opino que poder verbalizar los sucesos del aula contribuyen a la reflexión sobre lo sucedido.					
29. Considero que la interacción con mis compañeros contribuye a incrementar mi competencia reflexiva.					
30.Opina que la Práctica reflexiva ayuda a aprender del propio trabajo práctico					
31.La Práctica reflexiva moviliza mi saber teórico					
32. La Práctica reflexiva moviliza mi saber práctico					
33.La interacción con mis compañeros/as ha activado más mi competencia reflexiva					
34.La metodología reflexiva utilizada me ha llevado a cuestionarme si debo modificar alguna teoría implícita personal					
35. Me ha resultado incómoda la situación de compartir experiencias.					
36. Percibo la práctica reflexiva como una propuesta valiosa a nivel formativo.					
37.Me ha resultado grata la situación de compartir experiencias y me he sentido bien aprendiendo de las prácticas mías y de los demás					
38.Desearía que la Práctica reflexiva se introdujera de manera regular en la escuela para ayudarnos entre el profesorado a aprender más y a compartir					

Figura 51: Cuestionario

7.1.1. Proceso de recogida de datos

El instrumento principal utilizado para la recogida de datos es el Cuestionario final de treinta y ocho ítems que han cumplimentado los 30 docentes de la muestra seleccionada, en el mes de agosto de 2010, al término del programa de formación sobre desarrollo profesional "Competencias básicas, innovar a través de la praxis docente", desde la óptica de sus principales protagonistas y que guardan una estrecha relación con la hipótesis y los objetivos del trabajo de investigación expuestos.

La metodología de la investigación evaluativa, método científico que utilizamos para este trabajo orientado al cambio, no impide el tratamiento cuantitativo de los datos cuando es pertinente; cuantitativo y cualitativo no se excluyen, se alternan. Por esta razón realizamos una presentación de los datos cuantitativos obtenidos. Posteriormente se presenta un análisis de carácter descriptivo de otras fuentes de datos como la observación de quien realiza la investigación y las respuestas de los docentes a las cuestiones que plantean los documentos formativos que hemos recogido de sus respectivos portafolios y las informaciones obtenidas por la docente-investigadora al entrevistarse informalmente con algunos participantes. Esta información más cualitativa y heterogénea nos permitirá detectar las categorías emergentes de los resultados, para su agrupación y análisis posterior.

7.1.2. Resultados obtenidos del cuestionario final

El Cuestionario final de la experiencia consta de 38 ítems cerrados. En los ítems cerrados cada participante ha de decidir su respuesta en un baremo cualitativo de cuatro niveles (los cuatro niveles tienen la intención de evitar respuestas sin reflexión que se suelen situar en el punto medio). Al establecer cuatro niveles cualitativos de algún modo obligamos a los docentes a matizar mejor su valoración en sentido positivo o negativo respecto a las cuestiones que plantea cada ítem. También por esta misma razón no se previó ninguna respuesta neutra respecto a la CR. Sólo se previó N/C (no contesta) que ha sido empleada por 5 participantes en cinco de los ítems de los cuestionarios analizados, especialmente en el apartado sobre noción y aplicación.

Estos cuatro niveles de respuesta se formulan del mismo modo en todos los ítems del cuestionario ya que se adaptan bien, en unos casos más y en otros algo menos, a los 38 ítems. Las categorías se proponen así a los docentes en el cuestionario:

Mucho- Bastante – Algo- Nada- N/C
--

A continuación se presentan los resultados obtenidos en términos absolutos de los treinta participantes, en el mismo cuestionario que utilizaron al cursar el programa de formación.

A) SOBRE LA COMPETENCIA REFLEXIVA: NOCIÓN Y APLICACIÓN

ITEMS		Nº	Mucho	Bastante	Algo	Nada	N/C
1	Me he familiarizado con la competencia reflexiva.	30	11	17	1	1	0
2	Comprendo el concepto de competencia reflexiva.	30	6	21	3	0	0
3	Considero que he aprendido de forma práctica a utilizar la competencia reflexiva.	30	4	18	7	1	0
4	He interiorizado esta habilidad docente.	30	8	14	6	1	1
5	Soy ahora más consciente de mis procesos reflexivos.	30	12	16	2	0	0
6	Sé identificar la competencia reflexiva en mi trabajo docente.	30	10	14	6	0	0
7	He aprendido a reflexionar de manera sistemática.	30	5	18	7	0	0
8	Considero que la competencia reflexiva mejora mi práctica docente.	30	18	11	1	0	0
9	Estoy mejor preparado para resolver situaciones prácticas en el aula.	30	8	19	3	0	0
10	La competencia reflexiva contribuye a mi desarrollo profesional.	30	16	12	1	0	1
11	He incrementado mi competencia reflexiva.	30	9	17	3	0	1
12	Deseo seguir incrementando la competencia reflexiva.	30	21	9	0	0	0
13	He aprendido a reflexionar sobre mi práctica.	30	13	15	2	0	0
14	La competencia reflexiva me ayuda a mejorar mi práctica.	30	19	9	1	0	1
15	La práctica reflexiva me facilita aprender de mi propia práctica docente.	30	15	13	2	0	0

B) COMPETENCIA REFLEXIVA Y CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

ITEMS		Nº	Mucho	Bastante	Algo	Nada	N/C
16	Considero que el trabajo por competencias me exige más competencia reflexiva que el trabajo por objetivos.	30	13	16	1	0	0
17	La competencia reflexiva me sirve para integrar mi conocimiento teórico con mi conocimiento práctico y mi experiencia profesional.	30	18	11	1	0	0
18	La competencia reflexiva me ayuda a entender las dinámicas que se producen en mi aula.	30	19	10	1	0	0
19	Utilizo la competencia reflexiva para tomar decisiones sobre el currículum.	30	8	19	2	1	0
20	Para implementar la innovación curricular necesito la competencia reflexiva.	30	12	17	0	0	1
21	Practico la competencia reflexiva cuando trabajo con mis compañeros docentes.	30	5	17	7	1	0
22	Al terminar una actividad docente vuelvo sobre ella a través de la competencia reflexiva.	30	4	20	6	0	0
23	Preciso reflexionar para seleccionar las metodologías más apropiadas para mis alumnos.	30	17	9	3	1	0
24	Utilizo la competencia reflexiva para decidir los instrumentos de evaluación.	30	4	20	5	1	0
25	La lectura de documentos teóricos ha enriquecido mi competencia reflexiva.	30	12	13	4	1	0

C) COMPETENCIA REFLEXIVA Y PRÁCTICA REFLEXIVA

ITEMS		Nº	Mucho	Bastante	Algo	Nada	N/C
26	Me ha sido útil para reflexionar sobre mis prácticas seguir las 3 fases de <i>D. Schön</i> .	30	10	15	4	1	0
27	Considera que la reconstrucción mental de los sucesos del aula favorece su reflexividad.	30	13	13	3	1	0
28	Opino que poder verbalizar los sucesos del aula contribuyen a la reflexión sobre lo sucedido.	30	11	15	3	1	0
29	Considero que la interacción con mis compañeros contribuye a incrementar mi competencia reflexiva.	30	17	11	2	0	0
30	Opina que la Práctica reflexiva ayuda a aprender del propio trabajo práctico.	30	19	10	1	0	0
31	La Práctica reflexiva moviliza mi saber teórico.	30	13	15	2	0	0
32	La Práctica reflexiva moviliza mi saber práctico.	30	15	13	2	0	0
33	La interacción con mis compañeros/as ha activado más mi competencia reflexiva.	30	14	14	1	1	0
34	La metodología reflexiva utilizada me ha llevado a cuestionarme si debo modificar alguna teoría implícita personal.	30	13	13	4	0	0
35	Me ha resultado incómoda la situación de compartir experiencias.	30	4	7	6	13	0
36	Percibo la práctica reflexiva como una propuesta valiosa a nivel formativo.	30	16	12	1	1	0
37	Me ha resultado grata la situación de compartir experiencias y me he sentido bien aprendiendo de las prácticas mías y de los demás.	30	20	8	1	1	0
38	Desearía que la Práctica reflexiva se introdujera de manera regular en la escuela para ayudarnos entre el profesorado a aprender más y a compartir.	30	21	7	2	0	0

Figura 52: Resultados obtenidos del cuestionario expresados en términos absolutos

7.2. Análisis descriptivo de resultados

Para nuestra investigación evaluativa precisamos analizar e interpretar los resultados desde todas las perspectivas posibles. Por ello realizaremos el análisis siguiendo este orden.

En primer lugar se presentan los datos tabulados para posteriormente realizar el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos. Se muestran los datos obtenidos de cada uno de los ítems, las frecuencias de cada ítem con sus correspondientes niveles y se expresan también en porcentajes.

Para el estudio de los resultados obtenidos, consideramos oportuno señalar esta información previa que aporta aspectos de interés:

a) Han contestado los treinta docentes de la muestra seleccionada y esta cifra se mantiene en todos los ítems como número máximo (N) y no varía en ninguno de los ítems.

b) Se presenta la frecuencia parcial de cada ítem y sus niveles para indicar el número de respuestas en los 4 niveles o categorías establecidas. Este valor es variable.

c) La columna N/C (no contesta) se incluye en las gráficas puesto que como hemos expresado anteriormente la utilizaron cinco docentes al cumplimentar el cuestionario.

d) Destacamos las frecuencias parciales como elemento referencial que precisamos para el análisis interpretativo posterior de los resultados.

A) SOBRE LA COMPETENCIA REFLEXIVA: NOCIÓN Y APLICACIÓN

ITEMS		Mucho		Bastante		Algo		Nada		N/C	
		%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial
1	Me he familiarizado con la competencia reflexiva.	36,67	11,00	56,67	17,00	3,33	1,00	3,33	1,00	0,00	0,00
2	Comprendo el concepto de competencia reflexiva.	20,00	6,00	70,00	21,00	10,00	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3	Considero que he aprendido de forma práctica a utilizar la competencia reflexiva.	13,33	4,00	60,00	18,00	23,33	7,00	3,33	1,00	0,00	0,00
4	He interiorizado esta habilidad docente.	26,67	8,00	46,67	14,00	20,00	6,00	3,33	1,00	3,33	1,00
5	Soy ahora más consciente de mis procesos reflexivos.	40,00	12,00	53,33	16,00	6,67	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6	Sé identificar la competencia reflexiva en mi trabajo docente.	33,33	10,00	46,67	14,00	20,00	6,00	0,00	0,00	0,00	0,00
7	He aprendido a reflexionar de manera sistemática.	16,67	5,00	60,00	18,00	23,33	7,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8	Considero que la competencia reflexiva mejora mi práctica docente.	60,00	18,00	36,67	11,00	3,33	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
9	Estoy mejor preparado para resolver situaciones prácticas en el aula.	26,67	8,00	63,33	19,00	10,00	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10	La competencia reflexiva contribuye a mi desarrollo profesional.	53,33	16,00	40,00	12,00	3,33	1,00	0,00	0,00	3,33	1,00
11	He incrementado mi competencia reflexiva.	30,00	9,00	56,67	17,00	10,00	3,00	0,00	0,00	3,33	1,00
12	Deseo seguir incrementando la competencia reflexiva.	70,00	21,00	30,00	9,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

13	He aprendido a reflexionar sobre mi práctica.	43,33	13,00	50,00	15,00	6,67	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
14	La competencia reflexiva me ayuda a mejorar mi práctica.	63,33	19,00	30,00	9,00	3,33	1,00	0,00	0,00	3,33	1,00
15	La práctica reflexiva me facilitar aprender de mi propia práctica docente.	50,00	15,00	43,33	13,00	6,67	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Nueve de los quince ítems siguen un patrón parecido: "mucho" y "bastante". Cabe mencionar los ítems tres, cuatro, diez, once y catorce que obtienen un 93% frente el 3,3% de "nada" o "N/C". Los ítems 8 y 14 "considero que la competencia reflexiva mejora mi práctica docente" y "la competencia reflexiva me ayuda a mejorar mi práctica" alcanzan más de un 90% resultado que consideramos notoriamente relevante para nuestra investigación.

B) COMPETENCIA REFLEXIVA Y CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

ITEMS	Mucho		Bastante		Algo		Nada		N/C		
	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	
16	Considero que el trabajo por competencias me exige más competencia reflexiva que el trabajo por objetivos.	43,33	13,00	53,33	16,00	3,33	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
17	La competencia reflexiva me sirve para integrar mi conocimiento teórico con mi conocimiento práctico y mi experiencia profesional.	60,00	18,00	36,67	11,00	3,33	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
18	La competencia reflexiva me ayuda a entender las dinámicas que se producen en mi aula.	63,33	19,00	33,33	10,00	3,33	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
19	Utilizo la competencia reflexiva para tomar decisiones sobre el currículum.	26,67	8,00	63,33	19,00	6,67	2,00	3,33	1,00	0,00	0,00

20	Para implementar la innovación curricular necesito la competencia reflexiva.	40,00	12,00	56,67	17,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,33	1,00
21	Practico la competencia reflexiva cuando trabajo con mis compañeros docentes.	16,67	5,00	56,67	17,00	23,33	7,00	3,33	1,00	0,00	0,00
22	Al terminar una actividad docente vuelvo sobre ella a través de la competencia reflexiva.	13,33	4,00	66,67	20,00	20,00	6,00	0,00	0,00	0,00	0,00
23	Preciso reflexionar para seleccionar las metodologías más apropiadas para mis alumnos.	56,67	17,00	30,00	9,00	10,00	3,00	3,33	1,00	0,00	0,00
24	Utilizo la competencia reflexiva para decidir los instrumentos de evaluación.	13,33	4,00	66,67	20,00	16,67	5,00	3,33	1,00	0,00	0,00
25	La lectura de documentos teóricos ha enriquecido mi competencia reflexiva.	40,00	12,00	43,33	13,00	13,33	4,00	3,33	1,00	0,00	0,00

Las respuestas a los ítems quedan distribuidas entre los tres niveles positivos de "mucho" y "bastante" y "algo", aunque la mayoría de ellas se concentran en los dos primeros con una cierta ventaja del "bastante" frente al "mucho". Destaca particularmente los niveles en que se sitúan las respuestas al ítem diecisiete y dieciocho. En el primer caso el 100% de los docentes consideran que la CR les ha servido para integrar conocimiento teórico, conocimiento práctico y experiencia profesional. Y en el ítem dieciocho un noventa y nueve por ciento de encuestados expresa que la CR les ha ayudado a entender "mucho" o "bastante" las dinámicas que se producen en sus aulas. Los resultados cuantitativamente tan elevados en estos ítems presentan gran interés para la investigación y anuncian aunque de forma prematura una probable confirmación de la hipótesis de esta investigación en su fase experimental.

C) COMPETENCIA REFLEXIVA Y PRÁCTICA REFLEXIVA

ITEMS	Mucho		Bastante		Algo		Nada		N/C		
	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	
26	Me ha sido útil para reflexionar sobre mis prácticas seguir las 3 fases de <i>D. Schön</i> .	33,33	10,00	50,00	15,00	13,33	4,00	3,33	1,00	0,00	0,00
27	Considera que la reconstrucción mental de los sucesos del aula favorece su reflexividad.	43,33	13,00	43,33	13,00	10,00	3,00	3,33	1,00	0,00	0,00
28	Opino que poder verbalizar los sucesos del aula contribuyen a la reflexión sobre lo sucedido.	36,67	11,00	50,00	15,00	10,00	3,00	3,33	1,00	0,00	0,00
29	Considero que la interacción con mis compañeros contribuye a incrementar mi competencia reflexiva.	56,67	17,00	36,67	11,00	6,67	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
30	Opina que la Práctica reflexiva ayuda a aprender del propio trabajo práctico.	63,33	19,00	33,33	10,00	3,33	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
31	La Práctica reflexiva moviliza mi saber teórico.	43,33	13,00	50,00	15,00	6,67	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
32	La Práctica reflexiva moviliza mi saber práctico.	50,00	15,00	43,33	13,00	6,67	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
33	La interacción con mis compañeros/as ha activado más mi competencia reflexiva.	46,67	14,00	46,67	14,00	3,33	1,00	3,33	1,00	0,00	0,00
34	La metodología reflexiva utilizada me ha llevado a cuestionarme si debo modificar alguna teoría implícita personal.	43,33	13,00	43,33	13,00	13,33	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00
35	35. Me ha resultado incómoda la situación de compartir experiencias.	13,33	4,00	23,33	7,00	20,00	6,00	43,33	13,00	0,00	0,00
36	Percibo la práctica reflexiva como una propuesta valiosa a nivel formativo.	53,33	16,00	40,00	12,00	3,33	1,00	3,33	1,00	0,00	0,00
37	Me ha resultado grata la situación de compartir experiencias y me he sentido bien aprendiendo de las prácticas mías y de los demás.	66,67	20,00	26,67	8,00	3,33	1,00	3,33	1,00	0,00	0,00

38	Desearía que la Práctica reflexiva se introdujera de manera regular en la escuela para ayudarnos entre el profesorado a aprender más y a compartir.	70,00	21,00	23,33	7,00	6,67	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
----	---	-------	-------	-------	------	------	------	------	------	------	------

Figura 53: Resultados porcentuales

Los resultados de la evaluación del curso de formación siguen los patrones de “mucho” y “bastante” mayoritariamente.

Sólo el ítem treinta y cinco es una excepción, pero plenamente coherente con las demás respuestas, conviene mencionar que este ítem redactado en sentido contrario del anterior, es estratégico y sólo pretende confirmar la autenticidad de la respuesta de los docentes. Por este motivo, el hecho que el 50 % de la muestra se sitúe en el nivel “nada”, no pone entre dicho el comentario que hacemos bajo la tabulación de los datos obtenidos de este bloque.

Destacan considerablemente los niveles y patrones de respuesta de los ítems treinta y uno y treinta y dos en los que los docentes consideran haber movilizado “mucho” 93,3% y “bastante” 93,3 % sus conocimientos teóricos y prácticos.

Las respuestas a los ítems treinta y siete y treinta y ocho, son también muy interesantes de mencionar puesto que ambos ítems alcanzan el 96,6 % el primero y 99% el segundo. Además en el caso del segundo ítem, por tratarse del contexto panameño presentan mucho interés porque allí no hay ninguna experiencia de trabajo conjunto por parte de los profesores y se destaca que es una necesidad que los docentes reclaman.

Los resultados comentados -estrechamente relacionados con la hipótesis de esta investigación- revisten gran interés y aportan una información valiosa acerca del modelo utilizado para la CR.

7.3. Análisis interpretativo de resultados

Una vez realizada la presentación de los datos cuantitativos referentes a las respuestas de los docentes que componen la muestra, y conforme a la postura paradigmática que sustenta esta investigación cualitativa, es obligado proceder al análisis interpretativo de la información disponible. En esta fase hemos de realizar inferencias e interpretaciones orientadas a la comprensión de los procesos reflexivos que la experimentación del modelo ha propiciado en los docentes según su perspectiva y valoración.

En esta fase de la investigación la sencilla y a la vez profunda reflexión de Hans Georg Gadamer (1996) se hace especialmente evidente:

“todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretender dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete”.

(G. Gadamer 1996: 57)

Para facilitar la visualización de los datos obtenidos procederemos a expresarlos sirviéndonos de las representaciones gráficas que constituyen una ayuda notable dada la extensión del Cuestionario final, de 38 ítems cerrados.

Según Miles y Huberman (1984, 1987) las formas de representar los datos pueden ser por medio de *gráficas descriptivas* o de gráficas explicativas. Las nuestras responden al segundo tipo puesto que se presentan como matrices que expresan los resultados de un análisis previamente realizado y que permiten distintos usos: visión global de resultados, análisis detallados, estructuración común que permite combinar y comparar datos de los distintos bloques sobre aspectos distintos que son complementarios, etc. Las *gráficas explicativas* (Miles y Huberman, 1984,1987), además de expresar gráficamente los fenómenos, sirven para explicar de algún modo los fenómenos descritos.

Para expresar gráficamente los resultados de nuestra experimentación desestimamos hacerlo en una única representación gráfica; la ingente cantidad de

datos recogidos es excesiva y sería dificultosa su visualización. Por este motivo se mostrarán los resultados obtenidos del Cuestionario final a través de tres representaciones gráficas correspondientes a cada uno de los tres bloques temáticos que lo componen.

7.3.1. Análisis interpretativo sobre la formación Reflexiva: Noción y aplicación

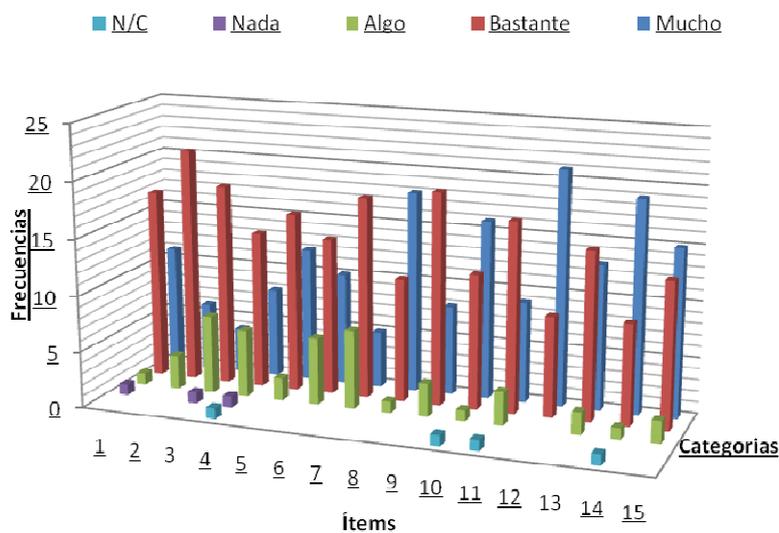


Figura 54: Gráfica de resultados obtenidos sobre formación reflexiva

1	Me he familiarizado con la competencia reflexiva
2	Comprendo el concepto de competencia reflexiva
3	Considero que he aprendido de forma práctica a utilizar la competencia reflexiva
4	He interiorizado esta habilidad docente
5	Soy ahora más consciente de mis procesos reflexivos
6	Sé identificar la competencia reflexiva en mi trabajo docente
7	He aprendido a reflexionar de manera sistemática
8	Considero que la competencia reflexiva mejora mi práctica docente
9	Estoy mejor preparado para resolver situaciones prácticas en el aula
10	La competencia reflexiva contribuye a mi desarrollo profesional

11	He incrementado mi competencia reflexiva
12	Deseo seguir incrementando la competencia reflexiva
13	He aprendido a reflexionar sobre mi práctica
14	La competencia reflexiva me ayuda a mejorar mi práctica
15	La práctica reflexiva me facilita aprender de mi propia práctica docente

Figura 55: Ítems representados en la gráfica

Procedemos a continuación a valorar desde el ámbito interpretativo, estos resultados del bloque referente a la formación reflexiva de las participantes:

1) Los resultados finales del bloque sobre la formación reflexiva de las participantes, tal como se percibe en la gráfica, señala como categoría más puntuada la correspondiente a "bastante" en todos los ítems, -excepto el 3 y el 7 cuya categoría destacada es "algo"- . Estos datos nos permiten afirmar que, desde la perspectiva de los docentes, el programa formativo ha contribuido considerablemente al desarrollo de su capacidad reflexiva.

2) El 100% de las participantes consideran que la CR les ayuda mucho o bastante a reflexionar y mejorar su práctica escolar, por lo que se intuye ya que el programa formativo ha sido valorado como una aportación para el trabajo docente de los maestros en su praxis escolar y que su valoración es altamente positiva. Destacan los ítems 10, 11, y 14 en que todas las respuestas -el 100% de las participantes- consideran que han aprendido "mucho o bastante" a reflexionar sobre su práctica. Los resultados nos conducen a comprender que los participantes aprecian personalmente el aprendizaje realizado y el resultado formativo que les ha reportado.

3) El ítem que destaca particularmente es el nº12 en el que el 100% de los participantes (21 "mucho" y 9 "bastante") manifiesta el deseo y la necesidad de incrementar su formación en la CR. Este ítem es especialmente relevante en el contexto panameño en el que, como se ha explicado anteriormente, los docentes no han tenido, hasta el momento, ni el deber ni la oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente puesto que el material utilizado seguía de forma lineal los contenidos y objetivos del currículum oficial. Al mismo tiempo con la introducción

del currículum por competencias se advierte la necesidad en los docentes de reflexionar para tomar decisiones y resolver profesionalmente las situaciones prácticas de su aula.

4) A tenor de los resultados podemos afirmar que los participantes en cuanto a la competencia reflexiva y al desarrollo de la reflexividad, valoran y aprecian los nuevos aprendizajes y el haberse ejercitado en la competencia reflexiva y consideran que esta formación les ha enriquecido. Y esto aún tiene una mayor significación si tenemos en cuenta que su valoración es altamente positiva, a pesar de la novedad e incertidumbre de activar habilidades profesionales inusuales hasta ahora en su praxis docente.

5) La docente-investigadora que ha acompañado a las participantes a lo largo de este proceso formativo de unos meses, también considera la efectividad de esta experiencia en la formación de los maestros e intuye que lo que éstos han aprendido les ha reportado mayor formación práctica y mejor preparación competencial para su vida profesional.

7.3.2. Análisis interpretativo: Competencia reflexiva y Currículum por Competencias

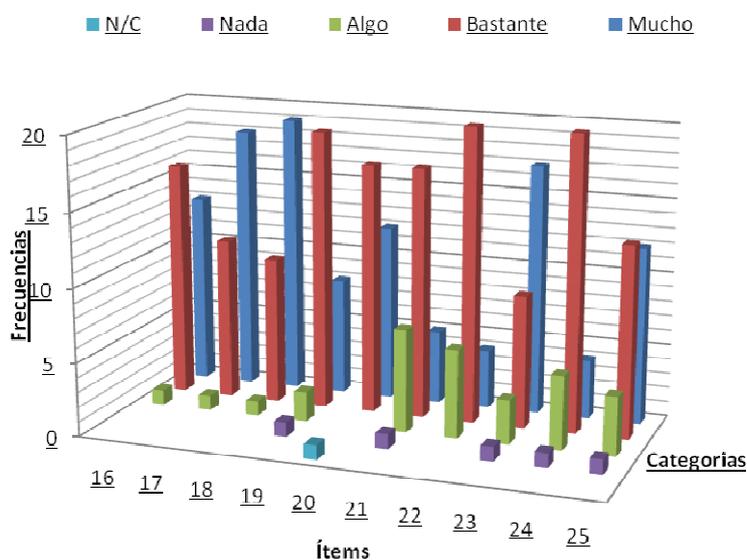


Figura 56: Gráfica de resultados obtenidos sobre la valoración del currículum por competencias y la competencia reflexiva

16	Considero que el trabajo por competencias me exige más competencia reflexiva que el trabajo por objetivos
17	La competencia reflexiva me sirve para integrar mi conocimiento teórico con mi conocimiento práctico y mi experiencia profesional
18	La competencia reflexiva me ayuda a entender las dinámicas que se producen en mi aula
19	Utilizo la competencia reflexiva para tomar decisiones sobre el currículum
20	Para implementar la innovación curricular necesito la competencia reflexiva
21	Practico la competencia reflexiva cuando trabajo con mis compañeros docentes
22	Al terminar una actividad docente vuelvo sobre ella a través de la competencia reflexiva
23	Preciso reflexionar para seleccionar las metodologías más apropiadas para mis

alumnos
24 Utilizo la competencia reflexiva para decidir los instrumentos de evaluación
25 La lectura de documentos teóricos ha enriquecido mi competencia reflexiva

Figura 57: Ítems representados en la gráfica

En este segundo bloque el objetivo de los ítems es relacionar cómo currículum por competencias va ligado a distintas tomas de decisiones que exigen mayor CR.

A los participantes se les presenta un cambio sustancial en su práctica docente por lo que responder a estos ítems ha sido laborioso al estar relacionados con procesos que todavía no están insertados en la práctica y en los días de formación no ha sido posible interiorizarlos por tratarse de pocos días y no ejercitarlos en su escenario profesional real al 100%.

1) Las respuestas más numerosas son las que se sitúan en la categoría “bastante”, y concretamente las frecuencias mayores son las de los ítems 19, 22 y 24. Estos resultados nos conducen a interpretar que en términos generales el programa formativo sí ha exigido a los docentes a reflexionar para poder tomar decisiones sobre el currículum como demuestra el ítem 19 “utilizo la CR para tomar decisiones sobre el currículum”. Es de notable importancia la respuesta a este ítem en el contexto panameño donde los docentes siguen de manera lineal el currículum oficial. Resalta que esta capacidad reflexiva les otorga una autonomía necesaria a su profesión en la que habitualmente deben adecuarse a situaciones concretas, como son el contexto de trabajo, alumnos diferentes, atender la diversidad...

2) En este bloque a diferencia del anterior los resultados muestran frecuencias en la categoría “algo”. Destacan los ítems 22, 23 y 24. Entendemos que esto expresa que algunos participantes –aunque pocos- no han advertido una evolución positiva en la necesidad de la reflexividad en el ejercicio de su profesión docente.

3) Si se presta atención a los resultados obtenidos en los ítems 19, 21, 23, 24 y 25 se puede apreciar intuitivamente un cierto desconcierto entre los docentes.

Los ítems en su mayoría se mueven en la categoría de "mucho" y "bastante" pero simultáneamente algunos maestros se posicionan en los ítems de "nada". Esta discordancia de las respuestas posiblemente obedece a la coyuntura en la que se encuentran actualmente este colectivo docente. La explicación apunta al cambio que se está introduciendo en el sistema educativo panameño y la actitud con que los docentes afrontan este cambio.

4) El ítem 20 "para implementar la innovación curricular necesito la CR" se mueve mayoritariamente en las categorías "mucho" y "bastante" con 1 solo N/C lo que refleja y apoya la intuición de la investigadora-docente en cuanto a la actitud con que se recibe la innovación curricular y el interés de los docentes por mejorar su preparación profesional y sus competencias docentes en la praxis, centrando su esfuerzo en una de las competencias profesionales más versátiles y necesarias para su trabajo docente, la competencia reflexiva.

7.3.3. Análisis interpretativo: el modelo de Práctica Reflexiva

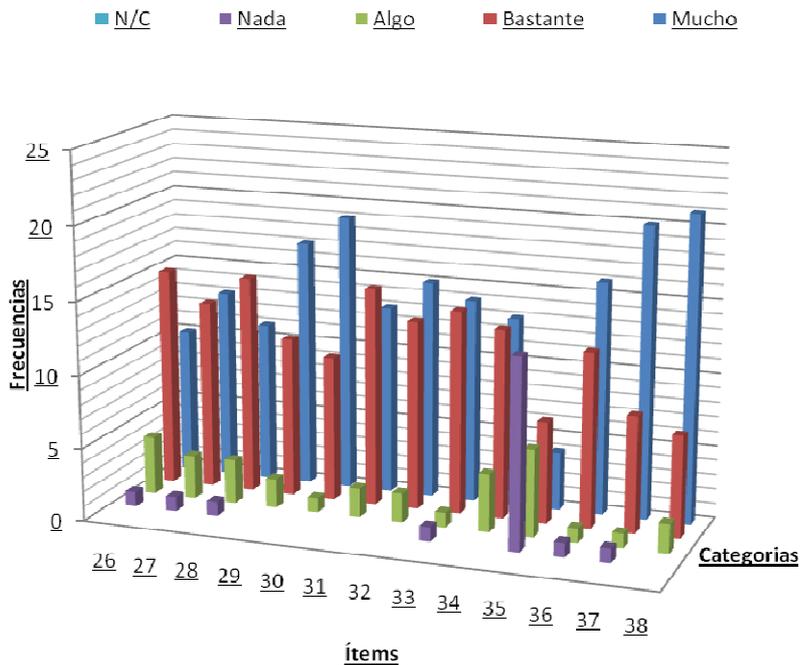


Figura 58: Gráfica de resultados obtenidos sobre la valoración de la competencia y praxis o práctica reflexiva

26	Me ha sido útil para reflexionar sobre mis prácticas seguir las 3 fases de <i>D. Schön</i>
27	Considera que la reconstrucción mental de los sucesos del aula favorece su reflexividad
28	Opino que poder verbalizar los sucesos del aula contribuye a la reflexión sobre lo sucedido
29	Considero que la interacción con mis compañeros contribuye a incrementar mi competencia reflexiva
30	Opina que la Práctica reflexiva ayuda a aprender del propio trabajo práctico
31	La Práctica reflexiva moviliza mi saber teórico
32	La Práctica reflexiva moviliza mi saber práctico
33	La interacción con mis compañeros/as ha activado más mi competencia reflexiva
34	La metodología reflexiva utilizada me ha llevado a cuestionarme si debo modificar alguna teoría implícita personal
35	35. Me ha resultado incómoda la situación de compartir experiencias

36	Percibo la práctica reflexiva como una propuesta valiosa a nivel formativo
37	Me ha resultado grata la situación de compartir experiencias y me he sentido bien aprendiendo de las prácticas mías y de los demás
38	Desearía que la Práctica reflexiva se introdujera de manera regular en la escuela para ayudarnos entre el profesorado a aprender más y a compartir

Figura 59: Ítems representados en la gráfica

Procedemos a continuación a comentar los resultados del bloque de ítems referente a cómo los docentes valoran la vertebración de su conocimiento teórico y su conocimiento práctico, la práctica reflexiva o reflexión a posteriori de sus actuaciones docentes, así como el hecho de compartir experiencias con otros docentes.

Las respuestas a los ítems de este bloque apuntan o planean un reto formativo de gran actualidad o interés. Los resultados inducen a orientar la formación continua de los maestros hacia una articulación más profunda y constructiva del conocimiento teórico y práctico.

Los ítems de este bloque pretenden obtener dos tipos de información:

- 1) En primer lugar quiere activar en el maestro la CR no sólo en el momento de tomar decisiones y de aplicación de éstas como se ha visto en el bloque dos, sino en una tercera fase o momento de aplicar la CR a la revisión reflexionada de su propia práctica. Por tanto se trata de una nueva aplicación de dicha competencia orientada a la mejora de la propia práctica docente. Se aplica la competencia reflexiva para culminar un proceso de autoevaluación para posteriormente volver a la práctica en condiciones de mejorarla, como resultado de un proceso reflexivo. El ítem 30 "opina que la CR ayuda a aprender del propio trabajo práctico" se sitúa básicamente en las categorías de "mucho" y "bastante".
- 2) Verbalizar y compartir experiencias con los demás docentes nos sitúa en otros ámbitos nuevos y distintos de los comentados hasta ahora, como es el hecho que explicar una situación vivida en clase, nos obliga a pensar y depurar los hechos siendo más objetivos y al mismo tiempo nos da una

visión sistémica de la acción educativa lo que conduce a aprender no solo de las propias prácticas sino también de las de los demás.

Este segundo objetivo es relevante porque en el contexto panameño apenas hay conciencia de claustro o equipo docente. Los maestros cumplen su jornada laboral y abandonan la escuela sin producirse una relación ni interacción entre ellos.

Esta representación gráfica y sus ítems correspondientes presenta los resultados primordiales para la investigación que se realiza, se trata de analizar los resultados obtenidos de los ítems que nos informan sobre cómo los docentes perciben la formación recibida por medio del programa.

El ítem 30 y 31 consideran en un 93,3% que la CR moviliza casi todo el bagaje profesional, es decir teoría más práctica.

Es preciso tener presente que los ítems 35 y 37 preguntan a los docentes sobre si compartir las experiencias personales con los demás docentes les ha resultado grato o incómodo. Ambos obtienen resultados ligeramente distintos, sin embargo se pensó que por la falta de costumbre podría incomodar a algún participante por lo que se formuló el ítem 35 en negativo y el 37 en positivo. Ambas respuestas son bastante coherentes entre sí. La mayoría de participantes considera grata la situación de compartir experiencias con sus compañeros de programa.

A la vista de los resultados destaca el ítem 38 en el que todas las respuestas se sitúan en la categoría positiva es decir mayoritariamente "mucho" después "bastante" y finalmente "algo". Todos los maestros/as han considerado que la CR debe intervenir en la praxis docente para mejorarla.

Observando los resultados de los ítems 27 y 28, se concluye que el 90 y el 93,3 % de los docentes consideran que la reconstrucción mental de los sucesos vividos en el aula, y también su posterior verbalización, favorecen y promueven la reflexividad y el desarrollo de su capacidad reflexiva. Esta percepción de los docentes supone una aportación que consideramos debería tenerse presente en el diseño de los programas de formación continua.

7.3.4. Análisis de ítems de valoración global

Al revisar con detenimiento los resultados obtenidos, y a pesar de no haberlo diseñado inicialmente en la dinámica de la investigación, la docente-investigadora considera de interés realizar una interpretación acerca de algunos de los resultados que no había previsto.

Decidimos destacar cuatro ítems distribuidos a lo largo del Cuestionario, situados en bloques temáticos distintos porque su respuesta contribuye a indagar sobre la valoración global en cuanto a los procesos de profesionalización docente, objeto de la investigación. En estas respuestas se intuye un proceso holístico del pensamiento de los docentes que han de elaborar una sola respuesta sintética a una pregunta que supone muchos elementos a la vez. Este punto reviste un resultado de singular interés para el estudio presente, en coherencia con el planteamiento holístico de la presente investigación. Las valoraciones globales y no parcelarias o segmentadas las destacamos en este capítulo dedicado a la recogida de interpretación de los datos. Los cuatro ítems que se presentan en esta tabla sólo tienen en común que solicitan a cada participante una auto-evaluación global, aunque de distintos de la CR. Se señalan cuáles son y qué información indaga cada uno de ellos.

Ítems seleccionados	Bloque temático	Objeto de la Auto-evaluación
Ítem 14. La competencia reflexiva me ayuda a mejorar mi práctica	Formación Reflexiva	Desarrollo de la profesionalización
Ítem nº 16. Considero que el trabajo por competencias me exige más competencia reflexiva que el trabajo por objetivos	Formación Reflexiva	Reflexión sobre el currículum
Ítem nº 20. Para implementar la innovación curricular necesito la competencia reflexiva	CR y Currículum	Innovación Curricular
Ítem nº 30. Opino que la práctica reflexiva ayuda a aprender del propio trabajo práctico	CR y práctica reflexiva	Formación Continua

Figura 60: Ítems de valoraciones globales

La selección e interpretación de estos ítems se justifica a partir de su respuesta que contribuye a indagar sobre la valoración global en cuanto a los procesos de profesionalización docente, objeto de la investigación.

Estos resultados los comentamos con una interpretación algo más flexible a nivel descriptivo e interpretativo, permitiéndonos correlacionar entre sí algunos de ellos y admitiendo cierto grado de intuición en la interpretación, procedente de otras muchas informaciones obtenidas informalmente y por el conocimiento personal que la docente-investigadora tiene de los maestros a través de la observación en el curso de formación y de la entrevista personal realizada con algunos de ellos y también a través de las realizaciones de los Portafolios.

Presentamos un análisis descriptivo e interpretativo de los mismos indicando el contenido del ítem, los resultados por medio de su representación gráfica y una interpretación breve de cada uno.

Ítem nº 14. La competencia reflexiva me ayuda a mejorar mi práctica

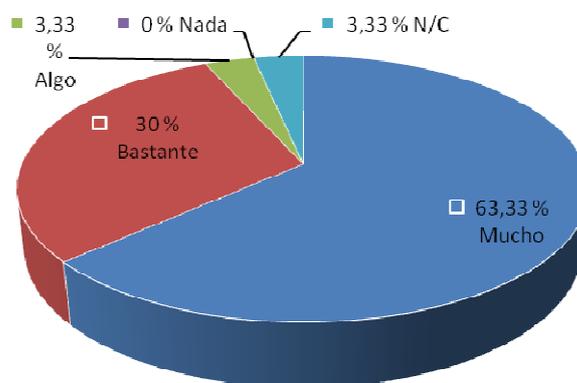


Figura 61: Gráfica de las respuestas al ítem nº 14 del cuestionario

Tal como se aprecia en la representación gráfica todos los participantes afirman que el desarrollo de su CR ha incidido en su capacidad de reflexionar sobre la propia práctica docente y especialmente señalan que mejora su profesionalidad en la práctica. No afirman sólo que les reporta formación valiosa sino que **les ayuda a trabajar mejor en la práctica**. Manifiestan decididamente que la experiencia vivida sí les ha enseñado este recurso y lo reflejan con categorías positivas.

Manifiestan decididamente que la experiencia vivida sí les ha enseñado este recurso y lo hacen con categorías positivas pues consideran que este aprendizaje ha sido "mucho" y "bastante" en todos los casos.

Ítem nº 16. Considero que el trabajo por competencias me exige más competencia reflexiva que el trabajo por objetivos

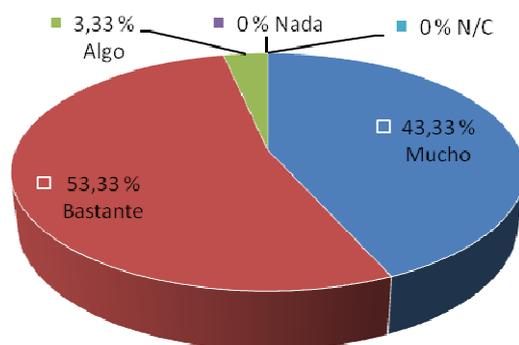


Figura 62: Gráfica de las respuestas al ítem nº 16 del cuestionario

Este ítem propone a los participantes que realicen una valoración general sobre la necesidad de la CR en el nuevo currículum por competencias. En los resultados obtenidos de este ítem se percibe que el docente valora que la formación recibida les ha ayudado a ser capaces de planificar por competencias el currículum.

Ítem nº 20. Para implementar la innovación curricular necesito la competencia reflexiva

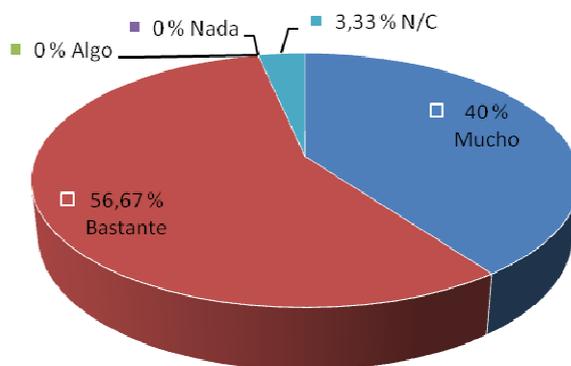


Figura 63: Gráfica de las respuestas al ítem nº 20 del cuestionario

Tal como se aprecia en la gráfica el 96,6% de los docentes argumentan que la CR aportada a los maestros que han participado en el programa de formación experimental, autonomía para su trabajo educativo lo que como consecuencia les capacita para innovar en el aula de forma práctica, pero particularmente les ha ayudado a aprender a trabajar por competencias que es la innovación que actualmente les marca el Ministerio de Educación. El ejercicio de la competencia reflexiva y su desarrollo a través del programa formativo, en el que han participado, contribuye a implementar las competencias en su contexto escolar de trabajo. Y esto les ha resultado posible por dos factores simultáneos, fruto de la formación recibida: Haber incrementado su conocimiento conceptual sobre las competencias educativas y, a la vez, haber desarrollado su reflexividad personal y haber activado la CR.

Ítem nº 30. Opina que la Práctica reflexiva ayuda a aprender del propio trabajo práctico

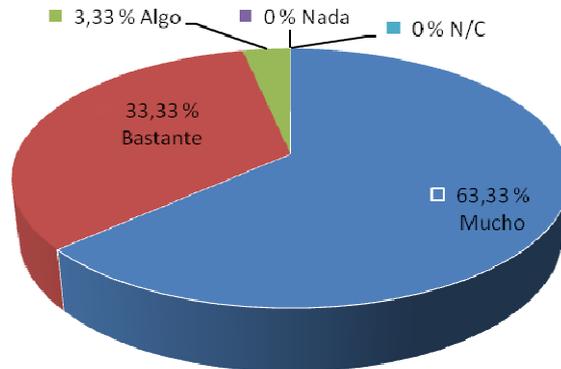


Figura 64: Gráfica de las respuestas al ítem nº 30 del cuestionario

Es interesante comprobar que el 99,3 % de los docentes se sitúan en las categorías más positivas al valorar la aportación del desarrollo de la CR en la vida profesional de los maestros. Esta competencia les permite seguir aprendiendo siempre, no sólo de vez en cuando, sino que les permite aprender de su propia práctica y en su propio contexto y éste es un elemento extraordinariamente profesionalizador.

BLOQUE D

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO VIII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

8.1. Conclusiones generales

8.2. Limitaciones del estudio

8.3. Prospectiva de la investigación

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

La investigación llega a su término con este último capítulo en el que principalmente se formulan las conclusiones finales.

La experiencia positiva de la experimentación realizada que se presenta nos inclina a apostar por la formación práctica, reflexiva y crítica; en definitiva profesionalizadora de los maestros/as en activo.

También se exponen las principales limitaciones que han ido surgiendo a lo largo de toda la investigación, entre ellas podemos mencionar la inexistente bibliografía específica de nuestro objeto de estudio.

Se aporta también una prospectiva de posibles campos de investigación educativa en los que podría proyectarse las aportaciones de este estudio sobre la competencia reflexiva.

CAPITULO VIII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. Conclusiones generales

Se presentan a continuación las conclusiones finales a las que nos ha conducido la presente investigación. En estas conclusiones se incluyen los hallazgos teóricos, prácticos, metodológicos y experimentales más relevantes. Se exponen a su vez las conclusiones inferidas de la investigación evaluativa llevada a cabo en la fase experimental del trabajo.

Las conclusiones generales que confirman la hipótesis inicial planteada son las siguientes:

- El significado de la palabra competencia, término que procede del ámbito profesional, no es unívoco y su interpretación es compleja y controvertida.
- La profesionalidad del maestro/a se pone de manifiesto cuando éste/a es capaz de resolver acertadamente las situaciones concretas de su contexto educativo, en el aula y en su escuela.
- Si se desea que la formación de los maestros contribuya a su profesionalización, ésta debe articularse en torno al desarrollo de las competencias docentes que requiere dicha profesión.
- El estudio de las competencias docentes más aceptadas -a nivel nacional e internacional- y que configuran al profesional de la educación del siglo XXI, muestra que todas ellas exigen o implican el desarrollo de la capacidad reflexiva del maestro/a.
- Existe una clara correlación entre reflexividad docente y profesionalidad. Se constata que todas las competencias docentes o la mayoría de ellas al ser movilizadas en el escenario profesional implican a su vez la reflexividad del

maestro/a. En consecuencia se deduce que sólo el maestro reflexivo puede desarrollar las competencias docentes.

-Si todo maestro precisa de una gran capacidad reflexiva en su práctica para ser un profesional competente, se deduce que la reflexividad docente no es sólo una capacidad, sino que adquiere rango de competencia específica de la profesión, la competencia reflexiva.

-La competencia reflexiva interviene en todas las actuaciones profesionales de un buen maestro/a. El estudio de las competencias docentes más generalizadas, muestra que en todas ellas está también implicada la competencia reflexiva.

-La competencia reflexiva en el ejercicio de la profesión docente se manifiesta como una competencia de carácter instrumental, funcional y transversal que se activa al movilizar todas las competencias docentes.

-El escenario profesional en que el maestro ejerce su profesión requiere que éste deba afrontar y resolver acertadamente situaciones imprevisibles del aula de una cierta complejidad e inmediatez. Estas notas de su ámbito profesional hacen que el maestro precise de la competencia reflexiva de forma habitual. De este modo la competencia reflexiva implica una doble acción en el docente:

- a) Reflexionar de forma práctica y sistemática en plena acción profesional.
- b) Reflexionar en el aula escolar, es decir, en su propio contexto.

Estas acciones conducen al maestro a resolver de forma unitaria y no fragmentada las diferentes problemáticas de sus alumnos en el aula: problemas cognitivos, didácticos, emocionales, psicológicos, sociales etc.

-Una formación profesionalizadora de los maestros/as debe propiciar el desarrollo de los procesos reflexivos e incrementar la competencia reflexiva de este profesional.

-Se entiende por formación profesionalizadora que el docente ejercite las siguientes habilidades intelectuales.

- Contextualizar sus conocimientos al ámbito docente concreto.
- Aplicar adecuadamente sus conocimientos teóricos y prácticos a cada contexto educativo.
- Combinar el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en su intervención docente en el aula.
- Reformular su conocimiento profesional como resultado de la contrastación entre el conocimiento académico y el conocimiento experiencial.
- Movilizar todos sus saberes (teóricos, prácticos y experienciales) con el fin de elaborar una respuesta única y contextualizada ante las situaciones reales que la profesión le exige gestionar.

HIPÓTESIS QUE SE CONFIRMA

La hipótesis inicial de esta investigación se confirma y podemos postular que la formación de maestros/as que promueve el desarrollo de la competencia reflexiva contribuye directamente a incrementar su profesionalización docente.

Algunas conclusiones en torno al trabajo de campo

El trabajo de campo realizado ha demostrado, desde la perspectiva de los maestros/as, que desarrollar los procesos reflexivos entorno a su trabajo docente les ha proporcionado una mayor formación práctica que aprecian y les reporta cualificación. Así pues la Competencia Reflexiva desarrollada en los maestros es la competencia que más contribuye a su desarrollo profesional y a la mejora de la práctica docente.

Los maestros/as que han participado en la formación orientada al desarrollo de la competencia reflexiva, valoran positivamente destacando estos aspectos:

Ítem nº 14. La competencia reflexiva me ayuda a mejorar mi práctica

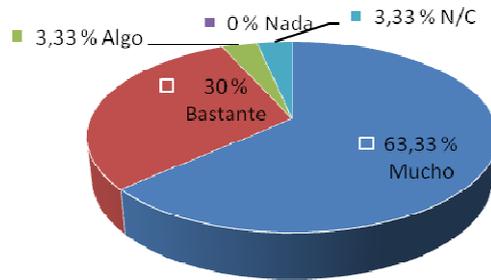


Figura 65: Gráfica de las respuestas al ítem nº 14 del cuestionario

El hecho de reflexionar sobre una actuación concreta desarrollada dentro del aula en el propio contexto escolar ayuda al docente a descubrir el por qué de sus éxitos o fracasos y a buscar nuevas soluciones. Al mismo tiempo si esta reflexión es compartida con otros docentes enriquece la perspectiva desde la que se afronta el hecho y por lo tanto se pueden llegar a entender las teorías implícitas que todos tenemos, las emociones o valores que nos han empujado a responder de una forma determinada y no de otra.

Ítem nº 30. Opina que la Práctica reflexiva ayuda a aprender del propio trabajo práctico

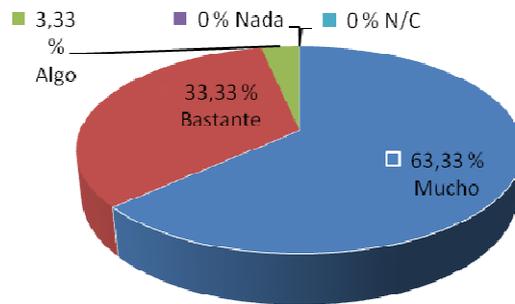


Figura 66: Gráfica de las respuestas al ítem nº 30 del cuestionario

La práctica reflexiva se basa, como hemos expuesto, en el análisis de un hecho acontecido en el contexto escolar, el cual se analiza, se disecciona por parte del docente pero al mismo tiempo se reflexiona con los demás; por lo tanto se parte de la propia práctica y revierte en la propia práctica. Así pues se trata de una abstracción y transferencia de aprendizaje a situaciones semejantes que se pueden volver a dar en el escenario escolar.

8.2. Limitaciones del estudio

Al llevar a cabo la investigación encontramos dos clases de limitaciones, unas referentes a la investigación documental y otras derivadas de la investigación experimental.

En lo referente a las primeras podemos mencionar que es inexistente la bibliografía específica de nuestro objeto de estudio. El material disponible sobre competencias docentes es prácticamente inexistente y la información obtenida al respecto procede más de la praxis que del estudio, y casi exclusivamente de la necesaria innovación de la Educación Superior. Sólo se han podido consultar publicaciones

entorno a la noción de competencias profesionales, temática a su vez todavía emergente y de incierta interpretación.

La transferencia de las competencias profesionales al ámbito educativo es todavía un territorio intelectualmente innovador, emergente y aún por explorar. Por tratarse de una temática en exploración, los referentes teóricos y autores expertos han resultado muy escasos.

No se ha dispuesto de un cuerpo de conocimientos de referencia. Sólo existen publicaciones que se aproximan al concepto noción de competencia reflexiva sólo tangencialmente y la forma de realizarlo es sólo intuitiva e indeterminada. Por esta razón ha sido necesario realizar un estudio investigativo que incluya en la investigación un desarrollo teórico de la fundamentación, origen y bases de la competencia reflexiva. No ha habido la oportunidad de contrastar las ideas con autores de referencia, lo que nos ha comportado cierta incertidumbre en las propuestas innovadoras, no exentas de riesgo.

En cuanto al marco experimental de la investigación podemos reseñar también las siguientes limitaciones:

- a) Por tratarse de una investigación cualitativo-interpretativa y en cuyo proceso han interactuado personas, la honestidad intelectual nos obliga a comprender que, el elemento con el que se ha trabajado es el elemento personal cargado de ideas, percepciones y valores por lo tanto difíciles de controlar, acotar y aprehender, es decir hay elementos que no se pueden valorar.
- b) La investigación sobre la formación docente que se ha realizado se enmarca en el plan estratégico de innovación curricular auspiciado por el Ministerio de educación de Panamá en el que todavía no existe legislación oficial sobre las competencias y al mismo tiempo nos encontramos en un momento de transformaciones en la praxis del sistema.
- c) En cuanto a la muestra para el estudio ha sido seleccionada por el Ministerio, siendo representativa del sistema público educativo, sin embargo en ella no

están representados los maestros/as del ámbito privado, por lo que la validez de este estudio es ecológica, es decir limitada al grupo de estudio.

- d) Respecto a la elección metodológica si bien la investigación evaluativa ha reportado grandes ventajas, hay que explicitar que en esta investigación las conclusiones para la toma de decisiones ministeriales no han podido ser contrastadas por medio de la triangulación de la información de todos los implicados. En la evaluación del programa formativo implementado se ha obtenido una considerable información procedente de la perspectiva de los maestros y de nuestra perspectiva al seguir todo el proceso. No se ha podido abarcar las restantes perspectivas que completarían la evaluación del programa como son las perspectivas de los directores de escuela, supervisores nacionales y regionales. A su vez esta magnitud de perspectiva se percibe como parte de la prospectiva de esta investigación para completarla.

8.3. Prospectiva de la investigación

El interés y relevancia de esta investigación reportan información para optimizar la profesionalización de los docentes panameños. Como líneas de posibles investigaciones futuras se apuntan algunas de ellas:

1. Validar de nuevo la formación práctica referida transcurrido un cierto tiempo para que los docentes puedan valorar de forma definitiva y refrendar con su trabajo en el aula sus primeras percepciones.
2. El nivel de satisfacción de los maestros en cuanto a la formación aplicada y el trabajo en equipo pueden contribuir a reorientar los seminarios formativos en siguientes ocasiones.
3. Revisión de la introducción de las competencias docentes y en concreto la Competencia Reflexiva en la formación no sólo de docentes en activo sino en la formación de futuros docentes, durante el período de formación inicial.
4. Se apunta también que se podría seguir estudiando esta competencia tanto desde el ámbito teórico como profesional.

BLOQUE E

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

A

AAVV (1991): *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio: La educación encierra un tesoro*. Accesible a www.unesco.org/delors/delors_s.pdf. Fecha de consulta 12-1-11

ANGULO, F. (2000): *Enfoque práctico del currículum, en teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

ALSINA, A., BUSQUETS, O., ESTEVE, O. Y TORRA, M. (2006). La reflexió sobre la pròpia pràctica: Una eina per progressar en l'ensenyament de les matemàtiques. *Biaix*, 25, 37-43

ALTET, (1994): *Competencias para enseñar*.

ALVIRA, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS

ARGYRIS (1974): *Theory in practice: increasing profesional efectiveness*. Jossey-Bass Publishers.

ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1978): *Organizassstion Learning*, Massachusetts: Addison-Wesley.

ARISTÓTELES (1999): *Ética a Nicómano*. Madrid: CEPC. 7ª Ed.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN D.; LATORRE A. (1986): *Investigación Educativa, Fundamentos y metodología*. Ed. Labor: Madrid.

ARTER y SPANDEL (1991): *Ordenadores en las aulas*.

ANEAS, A. SIMONS, G., LAMBERT, J., MYLES, S. (2003): *Competencia global*. Diaz de Santos.

B

BATENSON, G. (1973): *Steps Towards an Ecology of Mind*. Londres: Paladin.

BELENKY, M.F. (1996) : *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. Nueva York: Basic Books

BELISLE y LINARD (1996): Experiencias en trabajo y formación: aspectos contextuales y teóricos. Revista de Educación. Nº337.

BENNER, (1987): de par en par. Guía didáctica. Editor SM.

BERTALANFFY, L. (1996): Tendencias en la teoría general de sistemas. Madrid: Alianza.

BISQUERRA, R (2004): Metodología de la Investigación Educativa. Ed. La Muralla, S.A.: Madrid.

BOGDAN, R (1982): Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Taylor, S.J. Buenos Aires: Paidós.

BOLÍVAR, A (2007): Educación y cultura democráticas. Proyecto Atlántida. Wolter Kluwer. España.

BOURDONCLE (1993): "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe". *Revue française de pédagogie*, 105, pp 83-119.

BREDO y FEINBERG, (1982): Knowledge and values in social and educational research. Temple University Press Philadelphia.

BRASLAVSKI, C. (2001): La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de modernidad. Buenos Aires; Barcelona: Paidós.

BRONFENBRENNER, (1979): The ecology of human development: Experiments by Nature and design. Cambridge, MA Harvard University Press.

BRUBACHER, J.; CASER, C. y REAGAN, T. (2000): Cómo ser un docente reflexivo. Barcelona: Gedisa.

BUBER, M. (1995): Yo y tu. Madrid: Caparrós Editores, 2ªEd.

BUNK, GP (1994): "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la República Federal Alemana". En revista Europea de Formación Profesional, CEDEFOP, 1, 8-14

C

CALDERHEAD y SHORROCK (1997): Understanding Teacher Education. Londres, the Falmer Press.

CARDONA P. y CHINCHILLA N. (1999): "Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. Harvard Deusto Business Review, 89, pp 10-19.

CARR y KEMMIS (1983): *Becoming critical. Knowing through action research*. Deakin. Victoria, Australia, University Press.

CASARES, J. (1982): *Diccionario ideológico de la lengua española*. (2ª ed.). Barcelona: Gustavo Gili.

COHEN, L; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLLER, X (2000): *Estudio de casos*. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas

COLOM A. (Coord), BERNABEU, J., DOMÍNGUEZ E., SARRAMONA, J. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas en la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

COOK, TD; REICHARDT, CH, S (1986): "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos" en COOK y REICHARDT (eds) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata, 25-58: Madrid.

CORDOVA, G. (2002): *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: LIMUSA.

COROMINAS, E., TESOURO, CAPELL, Mª D., TEIXIDÓ, J., PÈLACH, J. y CORTADA, R. (2006): Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

D

DE LA ORDEN (1985): "La escuela en la perspectiva del producto educativo". *Reflexiones sobre la evaluación de centros educativos*. En Bordó, 45(3), 263-270.

DE MIGUEL, (1988): *Paradigmas de la investigación educativa española*. En DENDALUCE, I.

DE MIGUEL, M (1989): "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas". En revista de Investigación Educativa, 7 (13) 21-56.

DE VICENTE, P. (1995): *La formación del profesorado como práctica reflexiva en: Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Luí Miguel Villar. Bilbao: Mensajero.

DE VICENTE, P. (1998): "Vivir en comunión: Desde la práctica, como aplicación a la práctica como producción del conocimiento". En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coord.): *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.;LATORRE, A.; SANZ, A (1995): Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson: Madrid.

DELORS , J. y otros: La Educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.

DEWEY, J. (1947, 1993): Democracy and Education. Londres: Macmillan. (Traducción castellano: Democracia y Educación. Madrid. Morata, 2001, 4ª ed.

DEWEY, J. (1989): Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

DOLK (1997): Immediate teaching behaviour: about thinking and acting of teachers in immediate classroom situations. Utrecht, Universiteit Utrecht.

DOYLE, W. (1977): "Learning to teach: An emerging direction in resseach on preservice teacher education", en Journal of teacher education nº 36, pp 31-32

DUCCI, (1997): El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. Montsevideo: Cinterfor/OIT.

E

EBBUT, D. (1985): Issues in teaching for understanding. London: Logman.

ELLIOT, J. (1989): Pràctica, recerca i teoria en educació. Vic : Eumo ed.

ELLIOT, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata.

ELLIOT, J. (1994): La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

ESCUADERO, J.M. (1987): La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revista de *innovación e investigación educativa*, 3, pp 5-41

ESTEBARANZ, A (1994): Didáctica e innovación curricular. Universidad de Sevilla.

ESTEVE, O., MELIEF KO, ALSINA, A. (coord), (2010): Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, Octaedro Ediciones.

F

FERRÁNDEZ, (1997): El perfil profesional de los formadores. Barcelona: Departament de Pedagogia aplicada, UAB.

FETTERMAN, D. (1996 y 2000): Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment & accountability. Thousand Oaks: Sage.

FLAVELL, J.H. (1976): "Metacognitives aspects of problem solving". En RESNICK, L.B. (ed): *The nature of intelligent*. Hillsdale, NJ: LEA.

FREIRE (1972): Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed. Continuum.

FREUDENTHAL, H. (1991): Revising mathematics education. Dordrecht: Kluwer.

G

GIMENO SACRISTÁN (1987): «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores», en Educación y Sociedad.

GIROUX (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.

GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo. Ed. Humanitas. Barcelona.

GONZI Y ATHANSOU, (1996): «Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia», en: Argüelles, A.: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia (México DF, Limusa).

GROOTINGS (1994): "De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla?". En revista Europea de Formación Profesional, 1, 5-7.

GUBA (1989): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En J. GIMENO y A. PÉREZ. La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

GUERRERO, (1999): "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo." Revista Complutense de Educación.

H

HABERMAS, (1984): La Llei de la Teoria de l'acció comunicativa de Habermas. editat per Mathieu Deflem. London: Sage Publications, 1996. Londres: Sage Publications, 1996.

GADAMER, HANS GEORG (1996): Der Anfang der Philosophie. Stuttgart: Reclam.

HOOGHMSTRA, (1994): "Gestión integrada de recursos humanos". A. Mitrani, M. Daziel e I. Suárez (Eds): Las competencias. Planeta Agostini . Barcelona.

HOYLE, E. (1974): "Professionalism, professionalism and control in teaching". *London Educational Review*, 3, pp 13-39.

I

IMBERNÓN (1994): La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Ed. Graó.

K

KEMMIS, S. (1985): "Mejorando la educación mediante la I.A.P.", en M.C. SALAZAR (ed): *La investigación. Acción participativa*. Madrid: Ed. Popular.

KISH, L. (1972): Muestreo de encuestas. México DC: Trillas.

KILLION, J. Y TODNEM, G. (1991): "A process for personal theory building". *Educational Leadership*, 48 (6), pp 14-16.

KOLB, D. (1984): *Experiential learning*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.

KORTHAGEN, F.A. (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: LEA.

KUHN, T.S. (1990): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica

L

LANG, V. (1999): *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.

LATORRE, D., DEL RINCÓN, A. y ARNAL, J. (1997): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Hurtado.

LE BOTERF, G (2000): *Ingeniería de las Competencias. Gestión 2000*: Barcelona.

LE BOTERF, G.(2001): *Construire les competences individuelles et collectives*. París, Editions de l'Organisation.

LE BOTERF, (1995): *De la compétence; essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation, París.

LE BOTERF, (1996): *De la competence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organitzacions.

LE BOTERF, G (1997): De la compétence à la navigation professionnelle. Les editions d'organisation: París.

LE BOTERF, G (1991): Cómo invertir en formación. EADA Gestión: Barcelona.

LESSARD-HÉBER, M. (1998): La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación. Barcelona: Laertes.

LÉVY-LEBOYER, C (2003): Gestión de las Competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Ediciones Gestión 2000: Barcelona.

LINCOLN Y GUBA, E. (1985): Effective evaluation. San Francisco.

M

MARCELO, C. (1994): Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.

MARÍAS, J. (2001): Historia de la filosofía. Madrid: Alianza Editorial.

MARHUENDA, F. (2001): La educación para el desarrollo en la escuela: posibilidades e interrogantes. Barcelona: DL.

MATEO, J & MARTÍNEZ, F (2006) Más allá de la medición y la evaluación educativa. Ed. La Muralla. Madrid.

MERTENS (1998): La norma ISO 9000 y la competencia laboral. México: OIT-CIMO-CONOCER.

MONTERO, L. (19987): Formación del profesorado. Proyecto docente y de investigación. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.

MORIN, E (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós: Barcelona.

N

NAVÍO, A. (2005): Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona. Octaedro Ediciones.

O

OCDE (2002): Definition and Selection of Competencies. (*DeSeCo*). Theoretical and Conceptual Foundations.

P

PÉREZ ESCODA (2001): Formación ocupacional. Projecte docent i investigador. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

PÉREZ SERRANO, (1994): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 95-139). Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ y OTROS (1998): Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Akal textos.

PEREZ GÓMEZ, A. (2000): «Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 9.ª ed., Madrid, Morata.

PÉREZ SERRANO, G (1994): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Investigación Metodológica. La Muralla: Madrid.

PÉREZ SERRANO, G (2002): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. La Muralla: Madrid.

PERRENAUD (2004): *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. En 3er Congrès Interbaccalauréat: Docència Universitària I Innovació. Girona.

PERRENAUD (2004): Diez nuevas competencias para enseñar : invitación al viaje. Philippe Perrenoud. Barcelona : Graó, 2007.

PERRENAUD (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó, 2007.

PERRENOUD (2008): 'Formación para maestros: algunas orientaciones'. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

PLA MARC DE LA FORMACIÓ PERMANENT (2005-2010). Generalitat de Catalunya.

POPKEWITZ, T.S. (1990): Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica. Universitat de València.

PORLÁN, R. (1998): Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada.

POZO, J.I., SCHEUER, N., PÉREZ MP., MATEOS, M., MARTÍN, E. DE LA CRUZ, M. (2006): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

PRIETO (2003): Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

R

ROGERS, C. (1983): Libertad y creatividad en la década de los ochenta. Barcelona: Paidós.

RUIZ, C. (2001): La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. TESIS DOCTORAL no publicada. UAB.

S

SÁEZ, J. (1999): "Modelos comunitarios. El enfoque comunitario". En Ortega E. J. (1999). Pedagogía social especializada. Barcelona: Ariel.

SANDIN, M P (2000): "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad". En Revista de Investigación Educativa, 18, 223-242.

SANJURJO, L. (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Buenos Aires: Homo Sapiens.

SCHÖN, D. (1988): El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan? Barcelona Paidós.

SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

SCRIVEN, M. (1967): The methodology off evaluation. Chicago: Rand McNally.

SHULMAN, L. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), pp 1-22.

SPARKS-LANGER, G. y COLTON, A. (1991): Synthesis of research on teachers' reflective thinking. Educational Leadership, 48 (6), pp 37-44.

STAKE, R. (1998): Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

STUFFLEBEAM Y SHINKIELD, (1987): Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Madrid: Paidós/MEC.

T

TEJADA, J (1999): El docent i l'acció mediadora. UOC, Barcelona.

TIKUNOFF, (1979): El modelo ecológico de análisis de aula. Tomado de: GIMENO SACRISTAN J y PÉREZ ANGEL, A.I.(1997) Comprender y transformar la enseñanza. Cap IV. Madrid. Ed. Morata.

TRAVERSE, M. (2007): La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica. Barcelona. Ed. Graó.

U

UNICEF (1990): Plan de acción de la cumbre mundial a favor de la infancia.

V

VAN MANEN, J. (1997): Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, pp 205-208.

VILLAR, F. y PASTOR, E. (2003) Psicología cognitiva. Models de desenvolupament cognitiu. Tarragona: Cossetània.

VISAUTA, B (1989): Técnicas de investigación social. Barcelona: PPU.

W

WEISS, C.H. (1990): Investigación evaluativa. México: Trillas.

Y

YINGER, R.J. (1986): Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En VILLAR, L.M.: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Z

ZABALA, A. (1995): La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

ZABALA, A, ARNAU, L. (2007): Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

ZABALZA, MA (2002): *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Ed. Narcea. Madrid.

ZARIFIAN, Ph. (2001): *Le modèle de la compétence*. Rueil Malmaison: Liaisons.

BLOQUE F

ANEXO

ANEXO 1

Dossier programa formativo

Competencias básicas

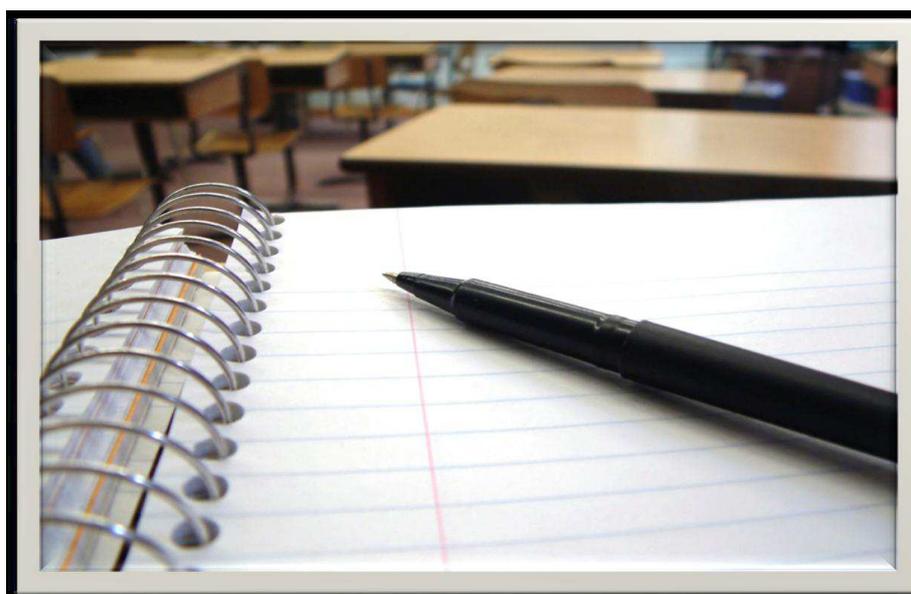
*Innovar a través
de la praxis docente*

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE



PORTAFOLIO

LA COMPETENCIA REFLEXIVA

Nombre:

Cargo:

Etapa educativa y curso:

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Región educativa:



PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 1: EL PENSAMIENTO PRÁCTICO

Caso práctico 1

A. Dos vecinos bajan juntos en el ascensor y se saludan pero apenas se conocen ya que uno de ellos hace pocas días que vive en ese edificio y en esa zona y ciudad. El veterano se muestra amable y se improvisa un diálogo entre ambos:

- ¡Hola, muy buenas tardes! ¿Cómo les va la adaptación a la zona; están ustedes ya situados?
- Sí poco a poco nos hemos ido acomodando y logramos manejarnos ya un poco por el barrio. Por cierto, ¿podría hacerle una pregunta por si puede ayudarme?
- Sí, claro, espero saber responderle.
- ¿Podría decirme dónde puedo encontrar un zapatero por aquí, cercano? No conozco aún estas calles ni sus establecimientos y hace días que debo llevar a arreglar los zapatos de mi hijo.
- Bien, es una pregunta fácil; mire, precisamente en la esquina de la primera calle, a la derecha, tiene un zapatero, lo verás fácilmente un rótulo amarillo grande.
- De acuerdo. Le agradezco la información.

Caso práctico 2

B. Dos conocidos del barrio se encuentran y después de charlar un poco, uno de ellos le hace una pregunta:

- Oye, tú que sabes de todo, ¿me podrías aconsejar un zapatero en este barrio?
- Mira hay 3 ó 4 en la zona, pero yo de ti iría a uno que se llama rápido Ramírez, que está en el cruce de la calle xxx con xxx.
- Perfecto ¡gracias!

Para la reflexión

Comenten en el grupo las cuestiones y posibles respuestas y al acabar complimenten aquí su portafolio.

1. ¿Cuál es la diferencia entre las dos preguntas? ¿Y entre las dos respuestas?
2. ¿Las dos respuestas aportan conocimiento para el interesado?
3. ¿Qué conocimientos ha utilizado el interrogado para responder en el caso A?
4. ¿Qué elementos ha utilizado mentalmente el interrogado para elaborar la respuesta en el caso B?
5. Identifiquen en qué momento de las dos conversaciones se ha producido una reflexión y combinación de conocimiento teórico y práctico.
6. Intenten reconstruir con imaginación el proceso mental y los datos que habrá barajado el interrogado del caso B antes de responder.
7. Cada uno de ustedes sitúense ahora en su población, pónganse en el caso del interrogado del diálogo B, y responda a la pregunta. ¿Qué datos ha barajado su mente, su memoria, sus vivencias? ¿Escasos o bastantes datos? ¿Cuánto ha tardado en responder?
8. ¿La respuesta rápida significa que no hubo reflexión antes de responder?
9. ¿Cuando sus alumnos le interrogan, usted les responde desde la postura del caso A o la del caso B?
10. ¿Cómo piensa un profesor cuando actúa y trabaja en el aula?
11. ¿Por qué esta actividad reflexiva que ha realizado lleva por título *El pensamiento práctico*? ¿Qué les sugiere esta expresión?



PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 2. ESTUDIO DE UN CASO

1. Lean individualmente el caso que se adjunta y subrayen las actuaciones que les han llamado la atención.
2. Comenten lo subrayado por cada uno y comprueben en qué coinciden o en qué discrepan entre ustedes.
3. Justifiquen con qué modelo de actuación se sienten más identificados.

Acción docente en el aula

Roberto y Víctor son dos maestros de 5º grado muy amigos y a los cuáles les gusta entablar “diálogos pedagógicos” que provocan a menudo discusiones entre ellos por el hecho de diferir la manera de planificar y llevar a cabo una clase.

Roberto defiende que en la clase hay que mantener la disciplina, para ello es necesario que cada alumno ocupe su pupitre, tenga su propio material y trabaje lo más en silencio posible. “Sin orden no se puede trabajar”. Él es un maestro consciente de su obligación, sus alumnos deben obtener las mejores calificaciones posibles, para ello prepara a conciencia sus clases, dicta las lecciones en clase mientras sus alumnos le intentan seguir con la máxima atención, toman apuntes, hacen ejercicios y a los pocos días pone un examen para poder tener notas. Roberto sabe en cada momento qué alumno le sigue y cual no. Sabe también qué alumnos tendrán éxito y aquellos que abandonarán.

Víctor, compañero paralelo de Roberto no está de acuerdo con este sistema. Víctor piensa que la clase, aunque haya que mantener un orden, es un espacio en el que el alumno debe sentirse cómodo, interaccionando con sus compañeros. Víctor, siempre plantea la siguiente cuestión: ¿De qué sirve que estén tantas horas en clase si no pueden hablar, moverse, responderse y explicarse los unos a los otros? Así en sus clases vemos los pupitres ordenados en grupos de tres o cuatro alumnos. Vemos también cierto desorden, hay espacios más apelotonados con grupos de mesas y otros más libres con zonas con libros para poder consultar, leer, extraer ideas... Incluso en las paredes tiene colgados papeles grandes en los que los alumnos hacen sus anotaciones. Víctor en lugar de hacer lecciones magistrales apunta cuatro ideas a sus alumnos y les pide que investiguen en los libros que tienen y que expongan sus ideas ordenadas al resto de la clase, con las que se hace un debate y se apuntan en el pizarrón las ideas más importantes entre todos. Evidentemente este ejercicio supone ruido y una cierta falta de disciplina lo cual sin embargo no molesta para nada a Víctor pero inquieta a Roberto.

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*



DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 3. Informe DELORS

- 1.- Lea el documento que encontrará en el CD, "La educación encierra un tesoro".
- 2.- Haga un resumen con las ideas principales.
- 3.- ¿Cuáles son los "cuatro pilares de la educación"?
- 4.- ¿Cómo pueden aplicar en su actividad docente los cuatro pilares de la educación? ¿Qué elementos deberían tener en cuenta?
- 5.- Después del visionado "Competencias, qué, por qué y para qué". Consensuen su propia definición de Competencia.
- 6.- ¿Qué cambios le comportará el Currículum basado en Competencias en su praxis docente? ¿Cuáles son las principales finalidades del Currículum basado en competencias?

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente



DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 4: COMPETENCIA REFLEXIVA

1. Lean individualmente la nota técnica adjunta *La Competencia Reflexiva; aprender de la propia práctica* y subrayen electrónicamente las ideas que sean de mayor interés para usted.

2. Comenten lo subrayado por cada uno y comprueben si coinciden o discrepan en las ideas que destacaron de la nota leída.

3. Con la interacción del grupo, justifiquen por escrito, por favor por qué la palabra *competencia* sirve para dos usos:

a) Competencias curriculares. (Currículo educativo para la enseñanza)

b) Competencias docentes. (Profesionalidad de profesor/a)

4. Entre todo el equipo, identifiquen, por favor, en el listado qué cualidades podrían ser competencias docentes:

1. Tener buen oído para la música.
2. Ser autoritario y gozar del respeto de sus alumnos.
3. Organizar situaciones de aprendizaje.
4. Trabajar en equipo con el profesorado de mi escuela.
5. Dominar varios idiomas.
6. Ser ágil para corregir las pruebas y exámenes del alumnado.
7. Implicar a los alumnos en su propio aprendizaje.

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

8. Creatividad y originalidad.
 9. Afrontar los deberes éticos de la profesión.
 10. Reflexionar en plena acción y decidir cómo intervenir en el aula.
 11. Utilizar las nuevas tecnologías.
 12. Reflexionar sobre su propia práctica del aula para aprender.
 13. Capacidad de análisis y síntesis.
 14. Simpatía y asertividad con los alumnos.
 15. Escribir con una letra clara y estética.
 16. Organizar la propia formación continua en mi profesión.
5. Añadan aquí dos competencias docentes que consideren valiosas
- 5.1.....
 - 5.2.....

La Competencia reflexiva; aprender de la propia práctica

La capacidad de reflexión se nos presenta, en principio, como una característica de la persona, inherente a la condición humana. Sabemos, y así lo corrobora la experiencia propia, que el ser humano puede poner en ejercicio su capacidad reflexiva espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. En términos generales podemos afirmar que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata.

Sin embargo para afrontar el estudio de la Competencia reflexiva la cuestión que se precisa apuntar es la diferencia existente entre la forma habitual de reflexionar del ser humano y la denominada Competencia reflexiva. Aunque una se apoya en la otra no son realidades iguales ni expresiones de significado unívoco.

En primera instancia podemos afirmar que si bien es cierto que la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, la Competencia reflexiva, por el contrario, es una habilidad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Podemos decir que se diferencian en que la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional; La reflexión como competencia es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita. Algunas de sus diferencias más obvias se muestran en el siguiente cuadro comparativo:

NOTAS DIFERENCIALES	
REFLEXIÓN	COMPETENCIA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Aunque acabamos de exponer que la reflexión es una operación natural de la inteligencia humana, resulta claro que para que una persona actualice la capacidad reflexiva que tiene en potencia necesita desarrollar ciertos hábitos reflexivos como son la curiosidad y la disciplina mental pues estos no se improvisan espontáneamente. Se requiere un compromiso con la reflexión puesto que una simple disposición para la reflexión puede convertirla en algo esporádico y superficial.

Para Barnett (1992), la PR individual y grupal es un medio para estimular el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico con los demás y con todo lo que piensan y hagan; es un procedimiento reflexivo en que se indaga sobre pensamientos y acciones, hasta alcanzar la conformación del llamado *profesional reflexivo*¹. Este planteamiento formativo, estrechamente ligado a la realidad, se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje práctico profesional, según el cual el conocimiento sobre la práctica debe ser un conocimiento creado por el mismo profesional, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Este profesional mejora su formación precisamente porque es él quien concede un significado personal a unos contenidos que vive y sobre los que reflexiona y en los que están implicadas muchas dimensiones de su persona.

La PR es una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada profesional en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica en su escenario real. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la propia formación práctica. Este modelo formativo, principalmente aporta a los que lo aprenden una metodología que permite aprender de la propia práctica de forma habitual y convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria del profesional.

¹ Expresión que acuñó Donal A. Schön

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El punto de partida es, como se ha expuesto, la práctica profesional de quienes participan en el programa formativo de PR. Se trata de analizar la propia práctica, reflexionar sobre ella y construir conjuntamente – junto a otras personas que interactúan en la dinámica del grupo, propuestas para la mejora de aquellos aspectos profesionales que no se considera exitosa.

Toda actividad formativa basada en la PR se realiza en grupos reducidos del cual forma parte un *facilitador* o guía. La formación se plantea entre “iguales” y el formador se sitúa en el mismo plano que los participantes y adopta una relación simétrica respecto a ellos, aunque le corresponda ejercer funciones de experto. Por otra parte desde el propio proceso de la PR se cuenta con la aportación del conocimiento teórico por parte de expertos: documentación, artículos, bibliografía, ponencias, etc.).

Sobre la finalidad de la PR podemos señalar que lo que pretende es transformar la práctica diaria profesional en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación. Un proceso de *investigación – acción* en el cual el profesional, en su contexto de acción e intervención, intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta.

Se trata de abordar las cuestiones y retos profesionales como objeto de investigación en pleno contexto real y no de aplicar únicamente lo que se ha aprendido de forma teórica en los estudios universitarios de Grado o postgrado o en programas de reciclaje profesional. Toda esta formación, siendo extraordinariamente valiosa para el ejercicio profesional no resulta útil al ser descontextualizada. Por ello la Competencia reflexiva propone analizar casos reales del escenario profesional de cada uno de los participantes con todos los elementos contextuales que permitan mejorar la formación práctica. Se trata de ser críticos, de entrar en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y – si se hace necesario – de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y *teorías implícitas*.

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Esta competencia del docente es imprescindible para el desarrollo profesional y para lograr el aprendizaje permanente en la propia profesión sirviéndose de la propia práctica y experiencia profesional.

A continuación se sintetizan los principales objetivos formativos que pretende el desarrollo de esta competencia reflexiva en el desarrollo docente:

1.- Formar profesionales reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos.

2.- Enseñar a los profesionales a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.

3.- Proporcionar al profesional una habilidad competencial que incremente su capacidad de gestionar adecuadamente la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, propias de la profesión.

4.- Facilitar a los profesionales la preparación para innovar en su escenario concreto de trabajo e investigar a partir de su propia práctica.

El desarrollo específico de la competencia reflexiva es una propuesta formativa relativamente joven e innovadora que se ha ido configurando en los ámbitos de formación pedagógicamente más avanzados y que supera el modelo formativo de las últimas décadas muy basado en la transmisión teórica y –en pocas ocasiones práctica- de conocimientos y experiencias de terceros. Actualmente la Competencia reflexiva se encuentra en auge puesto que abre a los profesionales un panorama formativo nuevo más centrado en su propia persona y experiencias que en la preparación teórico-técnica. Esta cualificación profesional hace entrar a los docentes sugestivamente en un círculo de pensamientos y acciones sobre el propio quehacer profesional y, como consecuencia, enriquecen y personaliza sus perspectivas profesionales. Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas son aquellas que consideran al profesional como un intelectual crítico y reflexivo y sabe aprovechar el valor formativo de su práctica profesional y social contextualizada. Y

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

todo ello se ha propagado y extendido en la medida en que la racionalidad técnica ha tocado sus propios límites y ha urgido superarla por no ser idónea para abordar las actuales problemáticas educativas, humanas, sociales, desde su paradigma técnico y positivista.



PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 5. EL CONTEXTO EDUCATIVO

1. Lean individualmente la nota técnica adjunta *El contexto educativo*.
2. Una situación ficticia: una incidencia familiar le ha obligado a trasladarse a otra población de Panamá muy desconocida para usted y va a incorporarse allí en pocos días a un centro educativo. La directora del nuevo centro le encarga dar clase en un curso en el que no ha actuado nunca. Enumeren y anoten en esta hoja del portafolio los elementos del contexto que necesita conocer para planificar una situación de éxito.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

El contexto educativo

Toda profesión se identifica por su vinculación a una serie de cuestiones y problemas que le son propios. Algunas profesiones tienen muy bien delimitados esos ámbitos de actuación mientras que en otras profesiones están menos delimitados. Además las dificultades de delimitación de la actuación profesional plantea unas dificultades añadidas como son la misma complejidad del concepto de educación y la dificultad de que la solución a los problemas educativos que se presentan en el aula no dependen exclusivamente de la actuación profesional. La situación humana que plantea el aula escolar no se puede prever con exactitud por la riqueza de las variables que intervienen en la situación.

En el caso de la educación, el contexto puede ser muy distinto de una situación a otra puesto que los agentes y situaciones educativas de la sociedad son muchos y diferentes: familia, sociedad, medios de comunicación, etc. No todos los actos didácticos tienen las mismas características sustanciales; no es lo mismo la enseñanza que se planifica desde la Administración pública de un país y que se procesa en un espacio escolar (aula, biblioteca, etc.) que otra que busca el aprendizaje en instituciones dedicadas a aprovechar educativamente el tiempo de ocio. En todos los casos se produce aprendizaje, sin embargo el contexto global es claramente distinto.

La expresión *contexto*², procedente de las ciencias de la comunicación y de la informática, así como de la semiología y la lingüística, podríamos entenderla en el ámbito pedagógico como el conjunto de circunstancias bajo las cuales se produce un acto cognitivo en una situación educativa tales como lugar, tiempo, emisor, receptor, condiciones, entorno, ambiente, etc. Son precisamente esas circunstancias concretas las que contextualizan el hecho educativo. Estos contextos no son genéricos ni generalizables ni pueden ser estudiados de forma teórica y sistemática en la Universidad o en programas de formación docente; podemos

² En sentido genérico significa: Entramado o unión de cosas que se enlazan y entretajan

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

afirmar que los contextos nunca son generales, por su misma naturaleza, y son extraordinariamente concretos.

El conocimiento de los contextos educativos reales constituye uno de los aprendizajes específicos que realiza el alumno en sus prácticas en el aula escolar. En el aula escolar en la que el alumno/a realiza sus prácticas el contexto constituye un componente básico de la situación didáctica y, a su vez, es el resultado de la interacción de los restantes componentes didácticos.

Tal como apunta Imbernón (2007) "hay acuerdo en considerar que es difícil generalizar situaciones de enseñanza, ya que la función docente no se enfrenta a meros problemas, sino a situaciones problemáticas contextualizadas."

Partiendo de la información suministrada por el contexto, el docente podrá analizar el modo de pensar y aprender de sus alumnos. La cuestión del comportamiento y disciplina de los niños y niñas así como su motivación e interés por aprender suele suscitar en el profesorado inquietudes y replanteamientos en sus posturas pedagógicas iniciales e, involucrado en una dinámica en el aula inesperada, fácilmente adopta nuevos principios metodológicos. En esta situación experiencial, el maestro/profesor se siente inducido a armonizar un difícil, y a la vez, fecundo diálogo entre las tres interpretaciones pedagógicas que le presentan las situaciones reales: La pedagogía general basada en grandes principios deductivos, la pedagogía experimental de carácter inductivo y la pedagogía *en situación* basada en un enfoque contextual. Este diálogo pluridisciplinar subjetivo que se produce en la persona del docente ante cada situación nueva o distinta refuerza su profesionalidad ya que le conducen a través a diseñar, articular, vertebrar, dialogar, confrontar y elaborar soluciones contextualizadas, es decir específicas y singulares para dicho contexto.

Esta habilidad del docente de adecuarse a cada situación adecuándose a los elementos específicos de ese contexto, se denomina capacidad de contextualizar y es la que distingue a los mejores profesionales de la educación. Saber contextualizar es imprescindible para educar de forma efectiva y como verdaderos profesionales.

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Basil Bernstein (1977), sociólogo inglés, de la segunda mitad del siglo XX ya planteaba que la potencialidad que tiene el conocimiento depende en buena parte de los contextos en los cuales se desarrolla. Distinguía tres contextos: contexto de *producción*, contexto de *aplicación* y contexto de *reproducción* de conocimiento.

a) En el contexto de *producción* de conocimientos se busca el conocimiento por sí mismo, lleva aparejada la motivación de aprender porque la persona – en nuestro caso, el practicante - cuando está produciendo conocimiento está sumergido en la aventura del conocimiento, en la aventura de descubrir, de contrastar, de experimentar, en la aventura de ir recreando el conocimiento de permanentemente y por tanto, en ese contexto va ligado al proceso de motivación personal.

b) En el contexto de *aplicación* ocurre algo similar al contexto anterior también la persona en esa situación está motivada para aprender porque el conocimiento que utiliza resuelve problemas, modifica realidades, transforma situaciones aunque sea un conocimiento no producido por el mismo aprendiz si es un conocimiento comprendido y aplicado por el propio sujeto a la transformación de la realidad.

c) En el contexto de *reproducción* del conocimiento es donde resulta muy difícil encontrar motivación intrínseca. En esta situación el contexto de intercambio de conocimiento se convierte exclusivamente en reproducción del conocimiento sin acceso a la producción de conocimiento ni acceso a su aplicación. La repetición mecánica no provoca motivación por el aprender ni adquisición útil de un conocimiento que nos sirve para entender mejor la realidad o para transformar la realidad en la que se está interviniendo.

La escuela y su realidad contextual ofrecen la oportunidad de ampliar la formación profesional por medio de la *producción* y *aplicación* del conocimiento a cada contexto distinto, y evitar ejercitarse en la *reproducción* mecánica.

Un enfoque sistémico de la educación

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En la profesión docente la necesidad de contextualización ha ido adquiriendo mayor fuerza por la influencia de la perspectiva sistémica en los fenómenos educativos. La perspectiva sistémica utiliza la imagen de sistema para una comprensión más completa y profunda de la educación y de la didáctica. Precisamente el aula escolar, el escenario en el que el estudiante va a realizar el aprendizaje experiencial, es una realidad de carácter sistémico. Por esta razón algunas reflexiones sobre la teoría de sistemas y la perspectiva sistémica puede ilustrar en este punto. Traveset, (2007) lo explica así:

“Un sistema se define como un conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de un sistema mayor. Esto implica configurar el universo como una arquitectura de sistemas en interacción y con unos órdenes jerárquicos. ”

(Traveset, M. 2007:18)

En la línea de las consideraciones de Traveset, la pedagogía sistémica se considera una nueva *forma de mirar* que implica cambios profundos y cuyo enfoque trata de crear las condiciones idóneas para que la escuela sea percibida como una realidad abierta e interconectada de manera permanente con su entorno. Esta percepción sistémica facilita el reconocimiento de un flujo continuo de energía del propio sistema. Los conceptos de *retroalimentación* y *autoorganización* permiten entender el momento presente en cada sistema y en el aula escolar como el resultado de una dinámica de cambio evolutivo en el que se integra a la vez el azar y la necesidad, que hace posible que surjan nuevas situaciones inicialmente no previstas. La pedagogía sistémica y su visión de la educación obliga al sistema a conciliar el orden con el desorden y a reconocer y gestionar el flujo continuo de energía del propio sistema y la emergencia de lo nuevo y lo creativo. El concepto de autoorganización integra a su vez el azar y la necesidad, que hacen posible que surjan nuevas producciones y fuerzan al sistema a conciliar el orden con el

desorden. Desde esta perspectiva el azar deja de ser algo irracional y fruto de la ignorancia del hombre para ser algo intrínseco en la naturaleza humana.

“Entender que dos realidades antagónicas son complementarias e indisociables significa que la emoción y la razón no son antagónicas para la construcción del conocimiento. Eso implica una visión interdisciplinar en todas las áreas del conocimiento.[...] El principio dialógico destaca el carácter dinámico del pensamiento, poniendo de manifiesto la importancia de un diálogo continuado entre certidumbre e incertidumbre. A su vez el principio holográfico pone de relieve que en los sistemas naturales y sociales las partes constituyen el todo, pero a la vez el todo está en cada parte.”

(Traveset, 2007:18)

Tal como presenta la citada autora, el estudio del aula se puede abordar como una unidad, pero al mismo tiempo cada uno de sus elementos posee unas características específicas que reflejan su interrelación con el resto. El pensamiento sistémico se diferencia del pensamiento lineal-lógico, basado en relaciones causa-efecto y en el dualismo, lo que supone fijar la mirada en el problema, atomizar, reducir el problema a una parte y aplicar a ésta la solución dejando de ver el todo y su interacción con el entorno. Esta visión aún continúa vigente en muchos aspectos del sistema educativo y en muchas áreas de la ciencia: la separación de las disciplinas, no tener en cuenta el contexto, el trabajo individual de los alumnos/as, no tener presente la dinámica de los grupos y las fuerzas en interacción, primar los conocimientos muy académicos y desvinculados de la condición humana y que disocian lo racional de lo emocional.

El enfoque sistémico centra su visión en la *conectividad relacional*. Lo nuclear de los hechos que suceden en el aula no es el suceso en sí mismo si no la acción recíproca de los distintos elementos que componen la situación educativa o didáctica.

Tras estudiar los rasgos del enfoque sistémico aplicado a la educación, entendemos la pedagogía sistémica como “el arte de contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y funciones

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela". (Traveset, M., 2007:24)

El docente cuando observa de forma sistémica el aula, percibe una serie de fuerzas poco tangibles, pero de gran densidad, como la que presentan los alumnos/as individualmente, la fuerza de su historia personal, de su familia, la fuerza del grupo como tal, sus conocimientos previos, etc. y se da cuenta que estas fuerzas pueden intervenir con relevancia en el proceso del aprendizaje.

Uno de los elementos básicos para que los sistemas y organizaciones humanas – escuela, familia, empresa - funcionen es el orden. Aunque los sistemas sean distintos el orden resulta un valor universal e imprescindible para todos ellos y les garantiza la funcionalidad. El desorden también es propio de todos los sistemas y precisamente la perspectiva sistémica pretende ampliar la mirada para mostrar los órdenes que subyacen en las dinámicas implicadas en los espacios de aprendizaje: familiar, escolar, laboral, social y cultural. Identificado el desorden su objetivo es reconstruirlo y restablecer la funcionalidad del sistema. La interpretación sistémica del hecho educativo pretende primordialmente descubrir el orden natural e identificar los desórdenes y colocar en su lugar correspondiente los distintos elementos que intervienen en la situación educativa (docente, alumnos, familia, escuela, etc.) para integrar equilibrada y saludablemente todas esas realidades diversas en la unidad de cada alumno/a único y singular. Se trata de una pedagogía que pretende comprender cómo vive el alumno, su realidad desde el punto de vista subjetivo, y pretende determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma, como las personas describen su experiencia subjetiva en situaciones concretas. La pedagogía sistémica intenta descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los agentes educativos.

Estas consideraciones, aparentemente generales, aplicadas al aula escolar nos conducen de la mano a ser conscientes de que cada alumno/a, familia, maestro/a proviene de un contexto concreto y determinado, con su respectiva carga socio-cultural y su distinta representación del mundo y sus propias concepciones.

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Desde esta perspectiva sistémica, el docente gestionará prudente y respetuosamente los elementos contextuales que inciden en el aula y en cada uno de los alumnos/as y será capaz de encontrar soluciones más eficaces, más amplias y profundas y podrá abordar mejor el complejo proceso educativo en los espacios de aprendizaje. Este enfoque pedagógico-sistémico permitirá contemplar e integrar la realidad educativa como un todo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos; que son los que desde su base está influyendo y repercutiendo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relevancia del contexto en los procesos y fenómenos educativos sólo se aprende desde una perspectiva práctica y desde la experiencia profesional. Ni siquiera es totalmente previsible por parte del docente. La verdadera contextualización de su tarea sólo se hace realidad cuando permanecen y trabajan en el aula *in situ*, en su interaccionando con los alumnos y su contexto. Esta experiencia de contextos es una de los elementos más *profesionalizadores* de la práctica docente. El docente en su quehacer profesional experimenta la fuerza de la presión contextual en la que actúa.

A modo de conclusión se detallan algunos beneficios del trabajo educativo bien contextualizado:

a) Las influencias que se establecen en el aula van más allá de los comportamientos docentes y el rendimiento de los alumnos/as. No se pueden afirmar relaciones de causa-efecto al intentar establecer correlaciones en el aula.

b) La actuación docente siempre es contextualizada. No se puede entender la actuación docente sin analizar la influencia que tiene sobre ella el espacio físico, psicológico y social del contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c) Alumnos y profesores han de encaminar sus comportamientos a la satisfacción de las demandas contextuales y aprender a moverse dentro de ese contexto complejo.

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

d) Los docentes precisan indicadores de situación, esquemas personales de interpretación de las situaciones concretas y aprender estrategias adecuadas para resolver con éxito las tareas propuestas y otras estrategias cognitivas y afectivas que faciliten una mejor adaptación al clima contextual.

e) Para la comprensión de los procesos de aprendizaje se precisa no sólo observar los hechos si no también una aproximación a los significados, las intenciones, actitudes, expectativas de docentes y alumnos/as, etc.

f) Los productos de enseñanza no son los resultados académicos. Esta sería una percepción muy restringida del aprendizaje. Los efectos de la enseñanza son de naturaleza amplia y abarcan actitudes, estrategias cognitivas, satisfacción, expectativas, procedimientos de trabajo, etc.

g) Necesidad de enriquecer los instrumentos y herramientas de evaluación que tienden a centrarse en los aspectos conceptuales.

h) Enriquecimiento el currículum: La realidad contextual introduce de manera significativa elementos naturales que se integran en el currículum como contenidos contextuales naturales.

i) Mayor vinculación entre la escuela y la vida. El aprendizaje contextualizado permite al alumno/a desenvolverse mejor en el medio en que vive.



PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 6. COMPETENCIAS Y ADECUACIÓN AL CONTEXTO

1. Diseñen una actividad de Evaluación Inicial que les pueda reportar datos que les sirvan para conocer el contexto de sus alumnos.
2. A partir de la actividad han descubierto el siguiente caso:

Al salón de tercer grado acuden tres alumnos de la región de Darién. Estos alumnos andan cada día cuatro horas de ida y cuatro más de vuelta. Proviene del campo, de un ambiente muy pobre tanto a nivel cultural como económico. Su escolarización fue muy precaria, tanto es así que prácticamente no dominan el proceso lector. El resto de alumnos tienen un nivel superior. A medida que avanza el curso su desánimo y desmotivación es mayor, no les interesa lo que pasa en el salón.

¿Cómo pueden atender a estos alumnos? Diseñe una actividad que pueda ser de su interés para retomar las ganas de aprender.

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA7.METODOLOGÍAS ACTIVAS

1.- Lea el apartado sobre Metodologías Activas.

2.- Con su grupo elaboren un Proyecto Interdisciplinar para su salón teniendo en cuenta su contexto (ubique su escuela, sus alumnos) los diferentes ritmos de aprendizaje. Todos deben participar. ¿Cómo puede distribuir a sus alumnos?

Diseñe:

- Competencias que trabajarán
- Actividades
- Metodología
- Temporización

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente



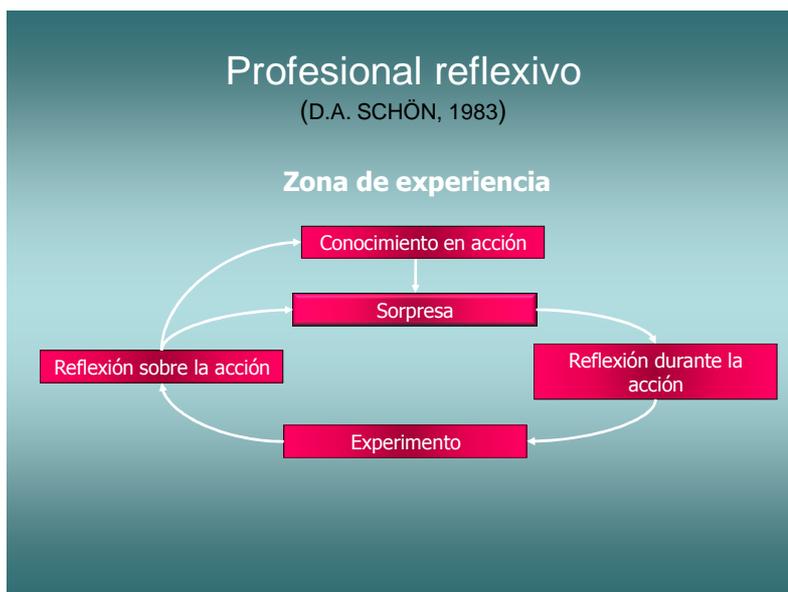
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 8. EL PROFESIONAL REFLEXIVO

1. Lean, por favor, la nota adjunta sobre *El Profesional reflexivo* y presten especial atención a las 3 fases de la reflexión que aportó Schön. Van a necesitar conocerlas y distinguirlas para emplearlas metodológicamente en el estudio de los casos prácticos.

2. Tras leer, observen la representación del proceso reflexivo según Schön. Identifiquen en la figura las tres fases estudiadas y sus interacciones.



3. Dispone usted del instrumento para iniciarse en la Práctica reflexiva.

GUÍA METODOLÓGICA PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA: Método R⁴ y R⁵

a) Situación práctica del aula (positiva o negativa)

b) Reconstrucción *a posteriori* de la situación y sugerencias para propiciar la reflexión y analizar el caso:

- ¿Qué ha sucedido, qué he observado o qué incidente he percibido?
- ¿Qué me han hecho cuestionarme mi plan previsto?
- ¿Qué me ha llevado a pensar que algo iba mal y debía reorientar mi actuación?
- ¿Qué he ido pensando en plena acción en el aula ante la situación imprevista?
- ¿Cómo he reaccionado interiormente y cómo me he sentido personalmente?
- ¿Qué sentimientos positivos o negativos me ha provocado la situación?
- ¿Qué creencias o aspectos inconscientes o teorías implícitas, han podido influirme y quizás pueda ahora detectar o identificar?

e) Contrastar con mi formación teórica.

¿Mis conocimientos teóricos aprendidos a lo largo de mi formación académica me ha aportado ayuda para gestionar la situación?

d) Conclusiones finales

1. ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?
2. ¿Qué deseo modificar/mantener en mi siguiente intervención?
3. ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?
4. ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
5. ¿Qué vacíos intelectuales he detectado en mi formación?
6. ¿Qué elementos subyacentes – conscientes o inconscientes- considero que debería variar o superar o quizás mantener?
7. Si volviera a repetirse este caso ¿haría algo distinto de lo que hecho como resultado de esta práctica reflexiva realizada?

El profesional reflexivo de Schön

Donald A. Schön (1930-1997) es considerado como un pensador influyente en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo³ en el siglo XX y constituye actualmente un auténtico referente en la temática de la profesionalización.

Schön arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como "superior" y una práctica de aula supeditada a éste. Consideramos al igual que Schön, que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de *reflexión en la acción* y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus

³ Es decir considera que el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica.

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

Schön concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el *profesional reflexivo* de Schön.

De este modo, la descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el *pensamiento práctico* enunciado por el propio autor y cuáles son las fases o elementos que lo componen.

Así, adentrándonos en su aportación, Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en y durante la acción.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

I. Conocimiento en la acción

Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el *saber hacer*. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

individuo. Es decir, un conocimiento implícito⁴ inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

En ese conocimiento en la acción Schön distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que puede llamarse coloquialmente el *saber de libro* y, por otro, el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico.

Es probable que Schön pusiera los guiones del "saber-en-la-acción" para destacar que precisamente el saber está en la acción (Schön, 1987) .

De este modo cada día cuando el docente se dispone a atender su tarea docente, va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc, fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc.

II. Reflexión en y durante la acción

Esta segunda fase corresponde a un conocimiento de segundo orden – el de primer orden sería el conocimiento en la acción –, y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de *reflexión en la acción* o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación *in situ* –, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al

⁴ Otros autores denominan a este componente mental de la acción con nombres como *Teorías implícitas, concepciones y creencias, Gestalt*, etc.

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

Para una mayor comprensión de estos dos conceptos – conocimiento en la acción y reflexión en y durante la acción –, a continuación se muestra el proceso de indagación que surge durante la acción. La forma de exposición de este proceso escogida es la utilizada por el propio Schön y corresponde a la descripción de una secuencia de momentos dentro del proceso de *reflexión en la acción*:

- Inicialmente existe la situación de la acción sobre la que se vierten respuestas espontáneas y rutinarias.

Tras estas respuestas se encuentra el conocimiento en la acción, el cuál aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemática asociada a la situación.

“El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal”.

(Schön 1987:38)

- En un momento dado, las respuestas rutinarias producen sorpresa, por un resultado inesperado, bien agradable, bien desagradable. La existencia del efecto sorpresa conlleva captación de atención, ya que podría suceder que el resultado inesperado no fuese detectado por el individuo. Cabe destacar que la sorpresa debe interpretarse en este contexto como variación respecto de lo esperado, ya que, en general, las respuestas espontáneas “sorprendentes” no suelen salir del ámbito de lo familiar.
- Tras la sorpresa, se establece una reflexión dentro de una acción en el presente.

Esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma consciente – al menos en cierta medida –. Este pensamiento reflexivo se nutre tanto de la situación de la respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción que da lugar a su

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

detección. En este momento de reflexión se producen preguntas como las siguientes:

- a) ¿Qué está sucediendo?
- b) ¿Está ocurriendo algo que me sorprende y que no es lo habitual?
- c) ¿Es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?
- d) ¿Tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y viendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?
- e) Debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino
- f) Si no estoy en el buen camino, ¿hay una forma mejor de proceder?

- A la vez el docente se cuestiona "¿cómo he estado pensando en esto?" Es decir, el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y, paralelamente, sobre sí mismo.

- La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.

La reflexión conduce a la experimentación *in situ*, y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que la experimentación *in situ* puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Y todo esto se produce en espacios de

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se solapa con el de la interpretación de la misma.

Por otra parte, también cabe destacar que, el conocimiento que se desprende de la *reflexión en y durante la acción* se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción: lo cuestiona. Con palabras de Schön: "Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar". (Schön, 1992:89).

En este sentido, esta clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica⁵, ya que deviene en un aprendizaje significativo.

III. Reflexión sobre la reflexión en la acción

Esta fase final corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el

⁵ Es decir, docentes imbuidos en su tarea educativa de una perspectiva sistémica de la Pedagogía.

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- Las características de la situación problemática considerada.
- Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

**PORTAFOLIO PROFESIONAL**

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 9. CASO PRÁCTICO:**José, P. profesor universitario****1. Breve descripción del contexto que enmarca el caso**

Es martes, día 12 de febrero de 2009, 11.00h.

Estamos en México, en un aula universitaria con unos 50 alumnos de 2^o de estudios de Magisterio de Educación Primaria. Estoy dando clase de la asignatura *Bases psicopedagógicas de la enseñanza*. Disponemos de dos horas de clase, de 10 a 12h. Para el tema tratado habíamos pactado previamente que para poder realizar unas prácticas de simulación, medio grupo se acabaría a las 11 y el resto se quedarían para las prácticas. El siguiente día de clase de la asignatura haríamos lo mismo con el otro medio grupo para que todas pudieran hacer sus prácticas.

Falta muy poco para las 11.00h. y he de acabar la 1^a hora de clase, momento en que medio grupo podría marchar y el otro medio había que quedarse el aula para las prácticas.

2. Reconstrucción completa escrita de la situación vivida (caso práctico)

Estaba explicando una lectura sobre Vigotsky de cierta complejidad, pero comprobé que iba escaso de tiempo para exponerlo con la profundidad que requería. Seguí explicando sin decir nada a los alumnos/as pero me fui dando cuenta de que se producía un ruido *creciente* de carpetas que se cerraban y un cierto barullo de voces en tono bajo que me señalaban que ya había consumido el tiempo previsto y por tanto ellos (la mitad) se preparaban para irse de clase. Tuve una clara sensación de perder el "control"; no me escuchaban en un tema tan importante. Estas situaciones no son habituales en mis clases ni con mis

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

alumnos/as. Me fui alterando interiormente y de repente interrumpí mi explicación y les dije: "¡Un momento!, este tema es muy importante y me tomaré un poco más de tiempo. De todos modos quien prefiera irse puede hacerlo, pero no se lo aconsejo".

3. Reflexión individual (PRI)

- Conocimiento en la acción y detonante: Tuve la sensación de que lo que explicaba sólo era importante para mí. Me obligaban a acabar la 1ª hora de clase presionándome y creando un ambiente incómodo para poder explicar: ruido de carpetas, falta de silencio para que me diese cuenta de que era hora de acabar, dispersión general...
- Reflexión en plena acción: Tenía que detener la "fuga" de los alumnos y tenía que encontrar la manera de hacerlo. No quiero imponerme de manera autoritaria ni los quiero obligar ya que reconozco que estamos fuera de hora pero considero que el tema merece una excepción y también han de aprender a ser flexibles en alguna ocasión, como yo lo soy a menudo con ellos.

Además su modo de proceder es poco educado ya que en otras ocasiones yo he demostrado ser amable y atento con ellos/as pensando en su bien. Pienso que además de aprender pedagogía han de aprender a tener un mayor dominio sobre sí mismos.

- Reflexión sobre la reflexión en la acción. Tras analizar lo ocurrido la conclusión de mi reflexión individual es:

1. Prever más tiempo para exponer este tema. Planificar mejor el tiempo.
2. Como es una lectura importante no repetir el desacierto de dejarla para el final de una clase y trabajarlo con ellos al principio.

4. Reflexión grupal o compartida (PRG). Interacción y contraste

Aportaciones de los 7 profesores/as compañeros/as realizada esa semana en la sesión de Práctica Reflexiva:

L.D. No quisiste mostrarte autoritario pero utilizaste de forma velada, quizás, una amenaza. Ciertamente les autorizas a salir del aula con libertad pero les condicionas diciéndoles que no lo aconsejabas. ¿Cómo pueden interpretar estas palabras tus alumnos? ¿Realmente les diste libertad de elegir? ¿Les condicionaste su libertad de algún modo?

P.J. "No se lo aconsejo" expresa que marcharse puede tener consecuencias para ellos pero no les dices exactamente cuáles. Tus palabras, José, obviamente fueron formalmente educadas pero infunden cierto miedo a tener que pagar las consecuencias de irse de alguna manera, ¿quizás consecuencias académicas?

D.S. Yo pienso José que incluso algún alumno pueda pensar que como represalia seas capaz de preguntar precisamente Vygotsky en el examen de tu asignatura para sancionarles.

M.R. ¿Podría ser, José, que sin darte cuenta utilizaras el miedo de los alumnos a lo desconocido para retenerlos? Todos te conocen bien y saben que tú tienes muy buen trato con ellos y tienes fama de ser atento con ellos, a la vez que responsable en tu trabajo docente y que eres leal y cumples siempre la palabra dada.

A.G. Con este incidente ¿piensas que si los alumnos decidieron quedarse en el aula, tras tu advertencia y confrontación, pusieron su atención en tus explicaciones finales sobre Vygotsky? Y me planteo que quizás se quedaron físicamente pero la situación y tensión generada impidió que estuvieran relajados para aprender ese tema al que tú concedías gran importancia. ¿Puede ser?

F.K. José, tú querías que aprendieran lo importante, pero las circunstancias te llevaron a lo contrario. Tu prioridad en cuanto hubo el conflicto, cambió inconscientemente, quizás, pasó por delante el afán de recuperar tu autoridad en clase más que el hecho de que aprendieran. Yo pienso, José, que ellos, sin ser conscientes provocaron un cambio en tus prioridades: lo importante para ti era que aprendieran y sin embargo se impuso otro objetivo no académico: mantener tu el control y la autoridad en el aula. ¿Puede ser, José, que tu inconsciente te soplara al

Competencias básicas

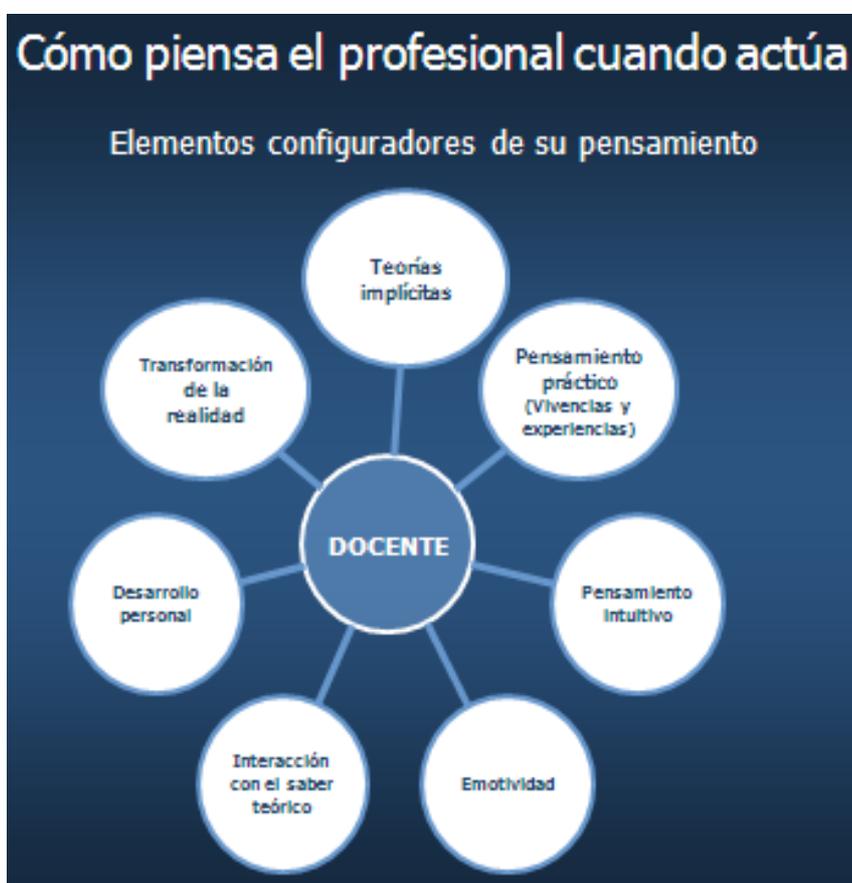
*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

oído "les tengo que demostrar que aquí mando yo". Que la autoridad formal se impusiera a la autoridad moral en tu actuación. No sé si me habré expresado bien, pero yo poniéndome en tu lugar creo que me hubiera sucedido esto fácilmente ya que en mi subconsciente el profesor ha de tener siempre dominio y control del aula.

5. Trabajo en equipo sobre el caso del profesor universitario José.

Revisen el caso real juntos e identifiquen, en el caso el profesor José, los elementos del pensamiento docente que se exponen en la figura y que intervienen en su pensamiento, en su reflexión en la acción y en su modo de resolver esa situación práctica. Complimenten la figura vacía de la hoja siguiente siguiendo la misma disposición de los elementos.





Observaciones _____

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente



DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 10. CASO PRÁCTICO:

SUSANA, M. Maestra de 1º de Grado

1. Breve descripción del contexto o situación del aula.

Soy ingeniero técnico y he trabajado como tal 12 años. Hace dos años terminé los estudios de Magisterio y me incorporé a trabajar en un Aula escolar de 1º de Grado en Tablas.

Es martes, 15 de abril de 2010; 8:30h. de la mañana. La situación se centra en la rutina de inicio de jornada (45 minutos): los niños/as se han puesto las batas y ya han pasado a jugar libremente, mientras yo, Susana, he anotado los encargos del día – lista comedor/incidencias comentadas por los padres. Me levanto y me acerco a los alumnos/as.

2. Reconstrucción completa de la situación

Estoy paseando entre los alumnos, interesándome por lo que hacen y haciendo pequeños comentarios; no intervengo con fuerza, sino que me voy manteniendo a una cierta distancia. Mientras observo al grupo, uno de los niños – Marcos – se me acerca llorando mientras me dice que un compañero – Pablo – le ha hecho daño. En ese momento me acuerdo de un trabajo sobre transmisión de valores que realicé hace unos años en la Facultad y aplico una de las estrategias centradas en el respeto y empatía por el otro: en vez de regañar de entrada a Pablo, acojo a Marcos y me preocupo por él asegurándome de que Pablo se percate de la situación. Pongo la atención en “preocuparme” por el niño “agredido”, me aseguro que esté bien y lo tranquilizo. Después me dirijo a Pablo y hablamos sobre lo sucedido. Mientras yo hablaba con Marcos, Pablo ha ido pasando de una actitud

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

defensiva a mirar a su compañero, de manera que me resulta fácil conducir la situación y hacer que Pablo pida perdón.

3. Reflexión individual (PRI)

a) Reflexión en la acción

- Detonante: pequeña agresión.
- Elementos cuestionados: la técnica aplicada para resolver conflictos – potenciando el respeto y la empatía – descrita este curso en un trabajo para la facultad.
- Reestructuración de la intervención: paso de una intervención desde la distancia a dirigir la situación conflictiva, con un objetivo claro – poner en práctica la teoría sobre *resolución de conflictos*. Pienso en medios y recursos y elijo: mirar a los ojos a los alumnos, centrarme en el alumno “agredido”, y asegurarme de que el alumno “agresor” observa la situación.

b) Conocimiento en la acción

- Vivencias pasadas: mi relación con mis hijos de tres y seis años.
- Emociones y sentimientos: estoy tranquila, disfrutando del momento y observando con curiosidad por ver cómo se relacionan veinticinco niños/as de tres años en un aula.
- Teorías implícitas: mis expectativas o “etiquetado” – inicialmente inconscientes – de actuación de los alumnos en conflicto. Me he dado cuenta de que a Pau lo veía como un niño muy movido y a Marc, como a un niño más bien tranquilo. Una visión que correspondía a los perfiles de agresor y agredido.
- Conocimiento teórico tácito: es habitual que los niños se peleen entre sí. A estas edades, este tipo de conflicto es muy habitual, ya que aún son muy egocéntricos. Este aspecto evolutivo debe ser tenido en cuenta. Está claro que este tipo de actuaciones no deben criminalizarse, se trata de actuaciones completamente normales.

- Esquemas de pensamiento: no los identifiqué en esta fase.
- Interpretaciones subjetivas – conscientes o no: no las detecté.

c) Conclusión de mi reflexión individual y plan de intervención para la mejora.

En este caso, dado que las actuaciones parecen presentar resultados favorables, decido seguir aplicando esta técnica siempre que me sea posible. Dado que no se corresponde con una forma de actuar que yo tenga interiorizada, sino de la aplicación por primera vez de una teoría, por tener muy próxima la reciente formación universitaria. Aún no la tengo interiorizada, hoy funcionó bien y será la práctica continuada la que me indicará su efectividad en las situaciones como la de hoy en clase.

4. Reflexión grupal (PRG). Interacción y contraste

Aportaciones recibidas al compartir la reflexión:

- “¿Preguntaste qué ha pasado?”

Susana: No sé si formulé la pregunta. Tuve la certeza de la agresión, pero no sé si lo pregunté. Recuerdo que vi a Pablo mirándome de refilón con cara de “culpable” mientras Marcos me hablaba llorando. En cualquier caso, el hecho de no acordarme de si formulé o no la pregunta, para mí ya es significativo. Me ha hecho pensar en que debería o podría haberles preguntado.

- “No hay un niño «bueno» y un niño «malo»”

Susana: En mi exposición en el seminario, he utilizado los calificativos “agresor” y “agredido” para clarificar la explicación, no para etiquetar. Por este motivo he usado las comillas. Soy consciente de ello porque me ha costado escribir en estos términos, no sabía cómo hacerlo sin etiquetar y decidí que la claridad requería esta forma de expresión.

No obstante, es cierto que en las primeras impresiones del grupo, Pau se me había aparecido como muy movido y Marcos como muy tranquilo. Así, aunque no quería etiquetar y el hecho de no recordar si pregunté “¿qué ha pasado?” me lleva a reconocer mis propias expectativas inconscientes ante los niños.

Tengo que reconocer que este descubrimiento me ha parecido muy interesante.

- “Los niños que lloran no siempre son las «víctimas»”; “Averiguar quién es realmente el «culpable»”; “Lloran y, cuando regañas al otro niño, el que ha llorado le muestra su «victoria»”.

Todas estas afirmaciones son correctas, pero no me parecen alternativas incompatibles a mi actuación. Cuando se han expuesto estas apreciaciones he entendido que se hacían para indicar que lo observado a simple vista no siempre es real y que esto puede condicionar la aplicación de esta técnica. No estoy de acuerdo con ello. Las aportaciones, en general, me han servido para pensar en otras situaciones posibles y en aspectos a considerar para enriquecer este tipo de intervención, pero no para sustituirla.

Pienso que en la situación planteada – un niño llora porque algo le duele realmente – se debe aplicar la técnica como primera medida y luego tratar el resto de aspectos que hayan podido intervenir. El objetivo no es la justicia sino la transmisión de unos valores.

- “Yo sólo le habría dicho «ponte agua y ya se te pasará»”.

Es una intervención totalmente válida en otro tipo de situaciones. Aunque no la aplicaría en este caso, sí que he de reconocer que la aportación me ha hecho pensar en la variedad de casos que se pueden dar. Es algo que ya tenía en cuenta, pero que el seminario ha reforzado, de manera que me ha ayudado a acabar de situar esta técnica donde corresponde, como una opción ante determinadas situaciones y no como una solución universal.

5. Conclusiones finales (PRI+PRG)

1. Todas las aportaciones de la Reflexión Grupal me han parecido muy interesantes y, aunque algunas de las opciones no me parecen aplicables al caso concreto expuesto, es cierto que todas me han aportado como maestra.

En cuanto al planteamiento inicial del plan de intervención en el aula, pienso que debo mantenerlo para este tipo de situaciones, pero ahora tengo un punto de vista consciente más amplio de la casuística que se puede dar. Hay formas de hacer que han expuesto mis compañeras/os que sin duda aplicaré en otras situaciones.

2. ¿Qué deseo modificar/mantener en mi siguiente intervención?

- Mantener:

- La aplicación de la técnica en las situaciones adecuadas.
- El orden de la actuación – atender al “agredido” ante el agresor; transmitir empatía y respeto; solicitar qué ha pasado y, en consecuencia, actuar de forma justa.

- Modificar:

Interiorizar la teoría

Abrir mi campo de visión, pensar en otros aspectos a tratar además del trabajo en valores. Además, pienso que este tipo de trabajo no está reñido con la aplicación de justicia.

Esforzarme en eliminar la tendencia al “etiquetado” inconsciente de alumnos.

3. ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?

- Con la técnica estudiada en la facultad sobre transmisión de valores.

Competencias básicas

Innovar a través
de la praxis docente

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

- Con el efecto *Pigmalión* – o profecía “autocumplida” – y las teorías explícitas. Me doy cuenta de que, inconscientemente, había puesto expectativas subjetivas sobre los dos alumnos.

4. ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?

No creo que haya modificado mis conocimientos teóricos, pero, en cambio sí que los ha reforzado:

- Técnica transmisión de valores: la influencia indirecta en el “agresor” me ha dejado sorprendida. A veces, para llegar al otro hay que actuar de forma indirecta.
- Expectativas: doy aún más consciente de la fuerza que tiene y de que es muy difícil estar libre de ellas. Es un trabajo a realizar.
- La mejora continua: es necesario pensar que se puede mejorar, que queda trabajo por hacer. En caso contrario, se cierran las puertas a esta mejora. Este es un concepto impartido por el Dr. Olives en la asignatura de Pensamiento recibida en primer curso de la presente diplomatura.

5. ¿Qué vacíos intelectuales he detectado en mi formación y sobre qué puedo documentarme?

- He detectado falta de experiencia para conocer mejor a los alumnos y sus relaciones en el contexto aula.

- He interiorizado que la técnica es una opción para determinadas situaciones, pero que no es en absoluto generalizable, como cualquier otro tipo de técnica.

6. ¿Qué elementos subyacentes – conscientes o inconscientes – considero que debería revisar, variar o reafirmar?

- Expectativas o “etiquetado” inconsciente sobre los alumnos: debo ser consciente de su existencia y utilizarlas para la motivación del alumno, eliminando aquellas que sean negativas para él.

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

- Campo de visión: no debo centrarme en las técnicas teóricas, sino en la situación y en la mejor manera de resolver los posibles conflictos.

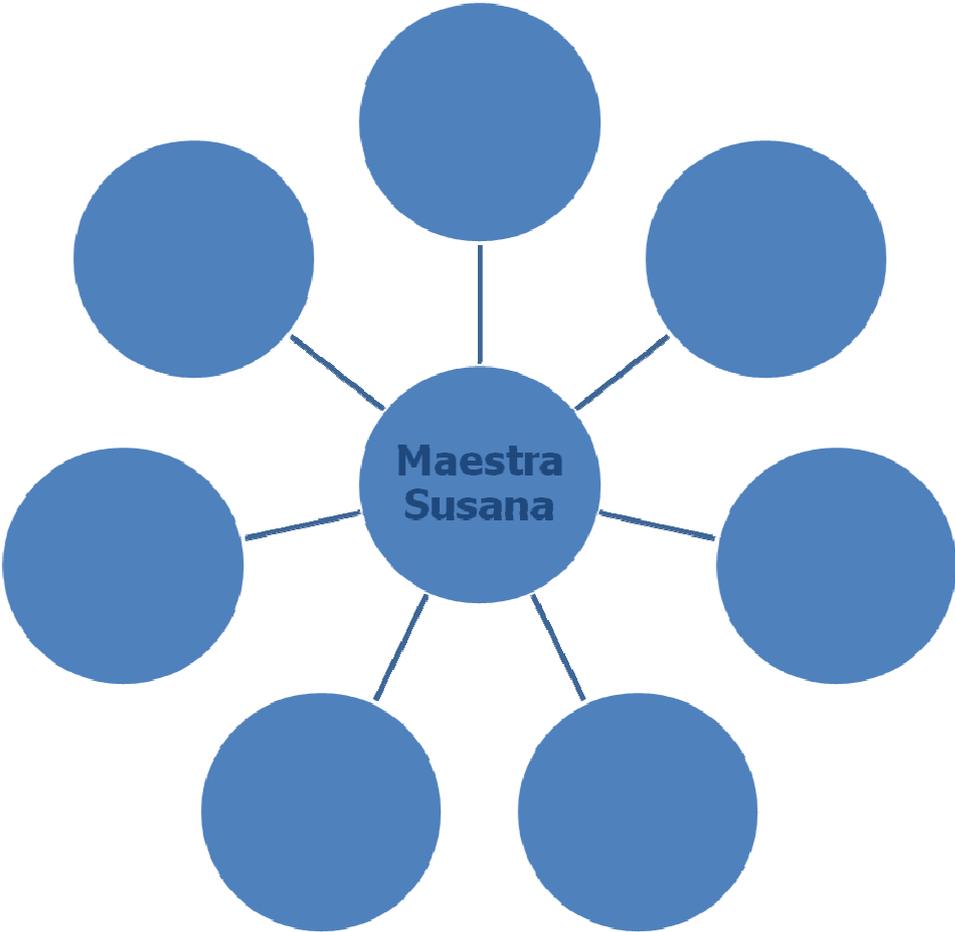
Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

6. Trabajo en equipo sobre el caso de Susana, maestra de 1º de Primaria

Revisen el caso real juntos e identifiquen, en el caso de Susana, los elementos del pensamiento docente que intervienen en su pensamiento, en su reflexión en la acción y en su modo de resolver la situación. Complimenten la figura vacía siguiendo la misma disposición de los elementos de la figura de la página 326.



Observaciones _____



PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 11. ELABORACIÓN DE SU CASO PRÁCTICO

1. Elija una situación vivida personalmente en su profesión docente - de éxito o de fracaso – para aprender de ella a través de la Práctica Reflexiva. Siga esta guía metodológica y escríbalo en su portafolio.

I. Breve descripción del contexto o situación del aula.

II. Reconstrucción completa de la situación

III. Identificación de elementos

- a) Conocimiento en la acción.
- b) Reflexión en la acción.
- c) Reflexión sobre la "reflexión en la acción".
- d) Conclusión de la reflexión individual.

IV. Reflexión Grupal/Compartida (se omite por disponibilidad de tiempo)

- Aportaciones recibidas.
- Reelaboración de conclusiones.

5. Conclusiones finales

1. ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?
2. ¿Qué deseo modificar/mantener en mi siguiente intervención?
3. ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?

Competencias básicas

*Innovar a través
de la praxis docente*

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

4. ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
5. ¿Qué vacíos intelectuales he detectado en mi formación y sobre qué necesitaría documentarme?
6. ¿Qué elementos subyacentes – conscientes o inconscientes- me parece que han intervenido? ¿Considero que debería variar o superar de mi pensamiento docente?



PORTAFOLIO PROFESIONAL

- Trabajo en grupos reducidos
- Elabore su portafolio individual

FICHA 12. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

- 1.- Lea el documento *Alternativas de Evaluación*. Con su grupo escoja una alternativa. Prepárela para explicarla al resto de los equipos. (Ustedes serán los expertos en esta técnica).
- 2.- Confeccionen el Mapa Conceptual que encontrarán en el apartado Evaluación.
- 3.- Cojan el proyecto interdisciplinar que elaboraron. Establezcan los criterios de evaluación.
- 4.- ¿Qué instrumentos de evaluación aplicarán? ¿Por qué? ¿Qué les ha llevado a escoger unos y rechazar otros?

ANEXO 2

Certificación Ministerial



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN

CERTIFICACIÓN

La Doctoranda VICTORIA GÓMEZ SERÉS, ha realizado un trabajo de investigación desde el mes de abril hasta el mes de julio sobre Competencias Básicas: Innovación Curricular a través de la praxis docente y trabajo en equipo, para impartir un curso de formación de 30 horas a 270 profesores expertos del Ministerio de Educación de Panamá, en la ciudad de Santiago de Veraguas, del 13 al 16 de agosto de 2010.

Para que conste a los efectos oportunos firmo el siguiente certificado.

Marisín Chanis
MARISÍN CHANIS

*Subdirectora General del
Ministerio de Educación de Panamá*



Panamá, 16 de agosto de 2010.

