



Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

Korthagen, Fred A.J.
La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 83-101
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado

Fred A.J. KORTHAGEN

Correspondencia

Fred A.J. Korthagen

VU University, Amsterdam, Países Bajos

Tel. +31-20-4890263,
Fax +31-20-6183225

E-mail: f.korthagen@uu.nl

Recibido: 11/1/2010
Aceptado: 15/4/2010

RESUMEN

En este artículo propondré un enfoque de la formación del profesorado basado en recientes interpretaciones del comportamiento y aprendizaje del profesorado. Este enfoque, que recibe el nombre de modelo realista, se fundamenta en los resultados obtenidos en diferentes investigaciones que muestran que gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes, lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza. Aclararé por qué la reflexión es tan importante para los profesores y analizaré qué aspectos son importantes para estimular la reflexión. Todo esto conduce a una visión específica del papel que desempeña la teoría en la formación del profesorado. La esencia de la argumentación es que necesitamos una perspectiva más holística sobre los profesores y la enseñanza. Aplicando esta perspectiva holística, introduciré un modelo de niveles de reflexión que facilita la integración en la enseñanza de lo profesional y lo personal.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Enfoque realista, Comportamiento del profesor, Reflexión.

Practice, theory and person in teacher education

ABSTRACT

In this article I will discuss an approach to teacher education that builds on recent insights into teacher behaviour and teacher learning. This approach, called the realistic model, is grounded in research findings showing that much of a teacher's behaviour is guided by non-rational and unconscious sources, which limits the value of theory as the basis for teaching. I will clarify why reflection is so important for teachers, and discuss what aspects are important in promoting reflection. This leads to a specific view on the role of theory in teacher education. The essence of the discussion is that we need a more holistic perspective

on teachers and teaching. Using such a holistic perspective, I will introduce a model of levels of reflection that helps to integrate the professional and the personal in teaching.

KEY WORDS: Teacher education, Realistic approach, Teacher's behaviour, Reflection.

Introducción: una analogía del proceso de formación del profesorado

Para centrar nuestra atención en el tema de la pedagogía en la formación del profesorado, vamos a examinar en primer lugar una analogía. En los Países Bajos hay algunos ríos importantes desde un punto de vista económico. Por ejemplo, el río Rin se utiliza para transportar grandes volúmenes de mercancía de Alemania a Róterdam, uno de los principales puertos de Europa. Pilotar un barco en estos ríos es, a menudo, difícil y peligroso. Existen muchos meandros, corrientes inesperadas y los ríos soportan habitualmente gran tránsito comercial y lúdico. Por lo tanto, las personas que pilotan estos barcos deben ser competentes. Supongamos que queremos llevar a cabo una educación efectiva para los patrones de estos barcos. ¿Cómo lo haríamos?

Un posible enfoque sería llevarlos a un edificio con un cartel que dijera: "Instituto para la Formación de Patrones". Dentro de este edificio, diferentes expertos impartirían clases sobre temas como el gobierno de barcos, técnicas de motores, reglas de tráfico fluvial y por supuesto sobre asuntos más teóricos: ciertos aspectos de la física relacionados con el agua y las características de las corrientes. Los patrones principiantes deberían estudiar el Manual de los Patrones, con varios capítulos que tratarán estos asuntos. Después de un año, deberían aprobar un examen que evaluara si han adquirido los conocimientos necesarios y, tras aprobar el examen, les diríamos: "¡Enhorabuena!". Después, enviaríamos a los nuevos patrones a sus barcos y les diríamos: "Ahora, ¡aplicad todo este conocimiento a la práctica! ¡Buena suerte!" Posteriormente, les ofreceríamos realizar cursos de formación permanente sobre anclaje y navegación nocturna o con niebla.

Este enfoque se conoce 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. Debemos ser conscientes de que 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, debe aprenderse, en base al cúmulo de conocimiento disponible. Esto es característico del enfoque tradicional de la formación del profesorado. Hoy en día, mucha gente comienza a dudar de dicho enfoque. Ya no creemos en la posibilidad de una transferencia directa de conocimientos, y no sólo en la formación del

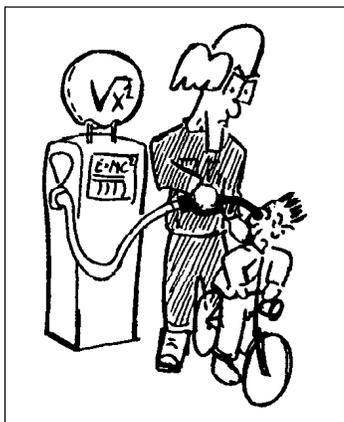


FIGURA 1. Transmisión de conocimientos en la formación. (Dibujo: Jan van Tartwijk. Fuente: Wubbels, 1992).

profesorado. En todos los tipos de educación existentes en el mundo se cuestiona seriamente la visión de la educación que se representa en la figura 1. De algún modo, algo debe fallar si todavía seguimos este enfoque en la formación del profesorado, cuando deberíamos exigir prácticas más adecuadas de enseñanza efectiva.

Continuando con la analogía, un segundo enfoque podría ser el siguiente: ponemos a un patrón principiante a bordo de un barco. Los educadores, como expertos experimentados, le ofrecen algunos consejos prácticos (por ejemplo, “mantente alejado de las orillas de los ríos”) y después les dirían: “Adelante, y llámanos si tienes algún problema”. Algunas personas del sector opinan que esto es inadecuado y aconsejan, en primer lugar, un enfoque en el que el estudiante, al lado de un patrón experimentado, observe cómo se hace. En cualquier caso, el enfoque se caracteriza por estar *basado-en-la-práctica*, aunque también podemos llamarlo el enfoque ensayo-error.

A nivel internacional, observamos una tendencia a que la formación del profesorado se base en mayor grado en las escuelas y, aunque esto puede reforzar ciertos aspectos de la formación del profesorado, creo que conlleva demasiados riesgos.

En los dos enfoques que se han analizado hasta el momento, nosotros, como formadores de profesores, *creamos* una brecha entre teoría y práctica. En el enfoque basado en la teoría, lo hacemos mediante una excesiva utilización de la teoría. En el enfoque basado en la práctica, lo hacemos proporcionando a la práctica un papel demasiado prominente. En ambos enfoques, el tema no se trata de la forma adecuada, lo que Smith (2003, 53) considera el reto básico de los educadores, concretamente, *unir* teoría y práctica.

Esto nos lleva a un tercer enfoque. Vamos a comenzar nuevamente con nuestra analogía de la formación de patrones. Podríamos empezar por buscar un río pequeño, no demasiado transitado, pero con suficientes desafíos para el principiante. Guiado por un patrón experimentado, el estudiante puede intentar encontrar su propio camino, con espacio para realizar pequeños experimentos. De vez en cuando, los expertos suben a bordo para analizar cuestiones y problemas.

En otras palabras, las propias dificultades con que se ha encontrado el estudiante sirven como punto de partida del proceso educativo. De forma regular, el estudiante reflexiona sobre sus experiencias junto a otros principiantes. De este modo, bajo la supervisión de sus formadores, los estudiantes inventan, o más bien reinventan, los enfoques más adecuados sobre la navegación de un barco en un río. Después de un tiempo, los principiantes pilotarán un barco por sí mismos, y una vez a la semana los patrones en formación se reunirán para compartir experiencias, encontrar soluciones a los problemas surgidos y escuchar interpretaciones de los expertos conectadas a sus propias experiencias.

El enfoque realista de la formación del profesorado

Una de las características de este tercer enfoque es la continua interrelación de teoría y práctica. En el caso de la formación del profesorado lo llamamos el *enfoque realista*. Sus características principales son:

- trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor;
- reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores;
- intervención guiada;
- no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia *a crear* específicamente por los propios futuros profesores; cf. FREUDENTHAL, 1978, 72).

El contraste entre Teoría (con T mayúscula) y teoría (con t minúscula) merece una explicación adicional. Está relacionado con una diferencia clásica entre lo que Aristóteles denominó *episteme* y *phronesis*.

La *episteme* se caracteriza por los siguientes rasgos:

- está dirigida al conocimiento de varias situaciones;
- utiliza conceptos generales;
- se basa en la investigación científica;
- es *conceptual*: nos ayuda a entender varias situaciones.

En contraste, la *phronesis*

- está dirigida a la acción concreta, en una situación específica;

- centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos “indicios”);
- se basa en las experiencias propias de cada uno;
- es *perceptual*: forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas.

Por ejemplo, la noción de que los sentimientos son importantes en contextos educativos es un principio que puede elaborarse en un marco teórico sobre las relaciones entre sentimientos y comportamiento. Esto significaría que tenemos la *episteme* acerca de los sentimientos, un marco científico inmejorable. Sin embargo, para los profesionales, llegar a ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los de sus alumnos durante el proceso de formación puede tener mucha más importancia. Si desarrollan dicha conciencia y si esta conciencia comienza a influir en su comportamiento, han desarrollado la *phronesis*. Más adelante en este capítulo explicaré con mayor detalle esta diferencia.

La clave del análisis anterior puede resumirse utilizando las dos dimensiones en las que observamos cambios importantes en las visiones acerca de la formación del profesorado, que se muestran en la figura 2. En todo el mundo están teniendo lugar una serie de cambios en el ámbito de la formación del profesorado. Estos cambios van de la parte superior a la parte inferior de la figura 2, y de izquierda a derecha.

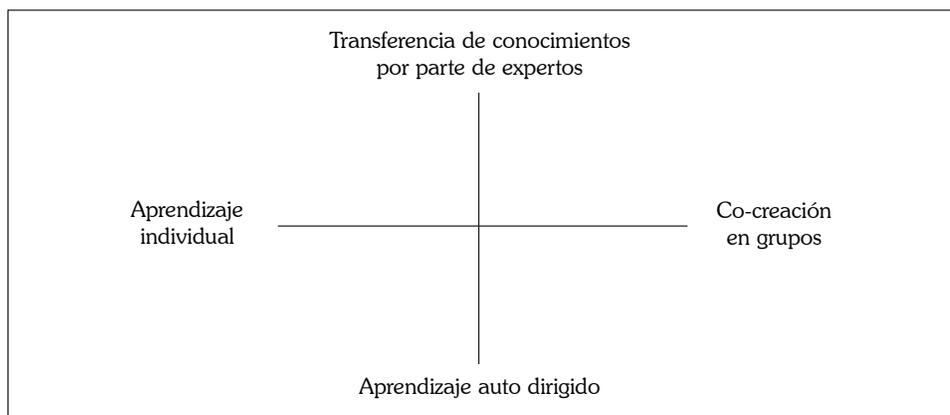
La primera dimensión vertical está relacionada con la cuestión de quién está a cargo del aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, el constructivismo ha provocado un cambio que nos lleva de la parte superior a la parte inferior. Existe además otra razón importante para este cambio de foco. Si queremos potenciar el aprendizaje permanente en el profesorado, debemos desarrollar su *competencia de crecimiento*. Por lo tanto, tendremos que invertir en el desarrollo de su capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica.

La segunda dimensión es la del individuo frente al grupo. En la educación, hemos descubierto la importancia, tanto para alumnos como para educadores, del aprendizaje cooperativo y la co-creación de conocimiento. Por lo tanto, si queremos que las escuelas se conviertan en comunidades de práctica, con educadores que desarrollen juntos su propia habilidad, deberemos ayudarles a acostumbrarse a formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso de formación del profesorado.

La esencia del comportamiento profesional y del aprendizaje profesional

El cambio que nos lleva de la parte superior izquierda a la parte inferior derecha en la figura 2 es importante por otra razón más, una razón que se basa en nuevas opiniones sobre el origen del comportamiento del profesorado. Durante mucho tiempo, los investigadores creían que el comportamiento del profesorado estaba dirigido por su pensamiento, especialmente por las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en las mentes de los profesores (ver, por ejemplo, CLARK y PETERSON, 1986). Si se cree en esta suposición, parece lógico utilizar el enfoque tradicional *de la teoría a la práctica*. Como se ha explicado anteriormente, en este enfoque se inicia al profesorado en teorías educativas “útiles” con el objetivo de que las apliquen a la enseñanza.

FIGURA 2. Dos dimensiones del aprendizaje en la formación del profesorado.



Sin embargo, han surgido serias dudas ante esta suposición. Varios investigadores han demostrado que los profesores toman un gran número de decisiones instantáneas en la enseñanza (ver ERAUT, 1995), de modo que al menos parte de estas decisiones deben tomarse de manera inconsciente o semiconsciente. Carter (1990, 27) afirma:

“Una de las principales conclusiones de esta tradición de investigación [la tradición de los profesores como tomadores de decisiones] era que las suposiciones previas sobre la toma de decisiones del profesorado eran, a menudo, imprecisas. (...) durante la interacción, los profesores rara vez hacían elecciones lógicas entre diferentes alternativas. Más bien, sus acciones parecían estar gobernadas, en gran parte, por normas y rutinas, y la toma de

decisiones tenía un papel secundario en su pensamiento interactivo en un sentido estudiado y deliberativo”.

Según Shavelson y Stern (1981) y Yinger (1986), estas rutinas del profesorado se basan en gran parte en la formación de hábitos. En relación a las acciones que realizamos espontáneamente, Schön (1983, 54) afirma: “A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente las hacemos”.

Dolk (1997) denominó *comportamiento inmediato en la práctica docente* al tipo de comportamiento del profesor que tiene lugar sin mucha reflexión ni una elección deliberada. Korthagen y Lagerwerf (2001) consideran que dicho comportamiento es el resultado de un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel. Llamam a dicha conglomeración una *Gestalt*. En su explicación del comportamiento del profesorado, Korthagen y Lagerwerf no sólo ponen de relieve los orígenes, a menudo inconscientes, del comportamiento del profesorado, sino también los aspectos irracionales que median entre la percepción y el comportamiento. Utilizando la analogía del lado izquierdo y lado derecho del cerebro, puede decirse que gran parte del comportamiento del profesorado no se guía tanto por las funciones analíticas, racionales y verbales del hemisferio izquierdo sino más bien por las formas de procesamiento de información tácitas, holísticas, irracionales e integrales del hemisferio derecho.

Podemos resumir esta parte de nuestro análisis con la ayuda de la figura 3. Mientras que durante muchas décadas, los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado se buscaban en el rectángulo gris situado en la parte superior izquierda de la figura 3, en la actualidad se propone una visión más amplia, que integra a las otras tres celdas.

FIGURA 3. Los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado y las dimensiones de la reflexión.

| | racional | irracional |
|--------------|----------|------------|
| consciente | | |
| inconsciente | | |

El papel de la reflexión, y cómo potenciarla en el ámbito de la formación del profesorado

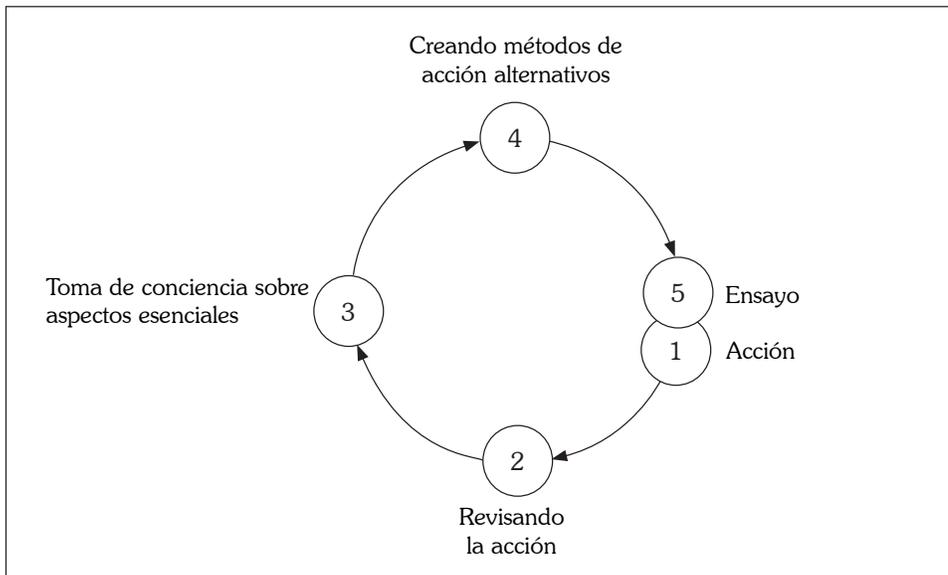
Esta visión más amplia tiene consecuencias directas en la potenciación de la reflexión en el ámbito de la formación del profesorado. Asumiendo, como se ha hecho durante mucho tiempo, que la enseñanza se guía principalmente por fuentes conscientes y racionales, se tenderá a potenciar la reflexión de los profesores en sus procesos de toma de decisiones conscientes y racionales. Sin embargo, si se asume que los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado son mucho más amplios, la noción de la enseñanza cambia por completo y la reflexión sobre el papel que tienen aspectos menos conscientes y/o irracionales en la formación tendrá más importancia. Ésta es la razón de que en un programa de formación del profesorado realista, se estimule a los futuros profesores a que reflexionen sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones (para una versión extendida, ver KORTHAGEN *et al.*, 2001, 121). Esto nos lleva a una ampliación del concepto de conocimiento tácito o implícito, que está localizado en la celda superior derecha de la figura 3, y a conceptos como emoción implícita, actitudes implícitas, etcétera, conceptos que actualmente reciben gran interés por parte de los investigadores del campo de la psicología (EICH *et al.*, 2000; DAMASIO, 1999).

Es interesante resaltar que sólo un número limitado de estudios de investigación se hayan centrado en los orígenes irracionales e inconscientes o semiconscientes del comportamiento del profesorado. Por ejemplo, cuando Evelein, Brekermans, y Korthagen (2002) realizaron una búsqueda en la literatura sobre las relaciones existentes entre la consecución de las necesidades básicas de los futuros profesores y su comportamiento interpersonal en las aulas, no encontraron ningún estudio sobre dichas relaciones. De hecho, los investigadores parecen haber pasado por alto completamente el papel de las necesidades en la actuación de los profesores.

Algunas consecuencias de nuestro análisis tienen un gran alcance. Si el papel de la reflexión cambia de un enfoque centrado exclusivamente en el pensamiento analítico sobre las teorías de las que la gente es consciente hacia una mayor conciencia de los orígenes irracionales del comportamiento educativo, esto también conlleva un cambio del énfasis en la *episteme* a una mayor atención a la *phronesis*. Por lo tanto, en el modelo ALACT, que utilizamos como soporte de las reflexiones de nuestros futuros profesores (figura 4), la tercera fase importante se llama “conciencia de aspectos esenciales”, y no conceptualización abstracta, como es, por ejemplo, el caso en el modelo de Kolb (ver KOLB y FRY, 1975). En este sentido, el modelo de Kolb parece encajar mejor en la visión tradicional del

profesorado, según la cual las personas toman decisiones conscientes basadas en conceptos y teorías generales.

FIGURA 4. El modelo ALACT de reflexión, cuyo nombre procede de las primeras letras de las cinco fases en inglés (Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial).



En la fase 2 del modelo, los futuros profesores reflexionan sobre su pensamiento, sentimiento, deseo y actuación y en los mismos aspectos de sus alumnos. El objetivo es ser más conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza, entre ellos aquéllos que provienen del interior de la persona, como por ejemplo sentimientos de irritación y precipitación. Es esto precisamente lo que a menudo resulta difícil para los profesores principiantes: mientras enseñan, a veces no son conscientes de sus sentimientos y necesidades ni de los sentimientos y necesidades de sus alumnos. Nuestro enfoque sobre la reflexión también intenta estimular el desarrollo de su conciencia respecto a estos aspectos implícitos, ya que creemos que tienen un mayor impacto en el comportamiento de estos futuros profesores que las teorías a las que han sido expuestos durante el proceso de formación del profesorado. Además, consideramos que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático.

El enfoque realista en la formación del profesorado ha sido objeto de muchos estudios de investigación que, juntos, muestran su efectividad, especialmente

en tender puentes entre teoría y práctica. El enfoque es semejante al modelo de aprendizaje de Marton y Booth (1997). Ellos también hacen hincapié en el papel de la conciencia en la actuación de los profesionales, y afirman que cuando el estudiante ha aprendido algo, él o ella “es capaz de percibir aspectos del fenómeno diferentes a los que era capaz de percibir antes” (p. 142). En trabajos previos, Marton *et al.* (1977, 23) se refirieron a este tipo de aprendizaje como “un cambio en los ojos con que miramos el mundo”. Marton y Booth (1997, 142) añaden que, a través de la conciencia modificada del fenómeno, la relación entre la persona y el fenómeno cambia.

La transición de la fase 2 a la fase 3 es una parte importante del proceso de reflexión. Basándonos en nuestra suposición de que los problemas en la enseñanza están causados generalmente por discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la actuación de una persona, y/o por discrepancias entre dichos aspectos y los mismos aspectos en los alumnos (ver KORTHAGEN *et al.*, 2001, 121-122), animamos a nuestros estudiantes a que exploren dichas discrepancias. Uno de los tipos de discrepancia que ocurre con frecuencia es aquella que tiene lugar entre las creencias de una persona y su comportamiento: los profesores, a menudo, actúan contrariamente a lo que creen que es correcto. Cuando comiencen a darse cuenta de esto, al reflexionar sobre situaciones particulares, llegarán a ser conscientes más fácilmente de la influencia de los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones. Por supuesto, centrarse en los orígenes irracionales de nuestro comportamiento puede causar incomodidad en las personas: a menudo es más seguro ceñirse a aspectos más racionales de nuestro funcionamiento de los que ya somos conscientes. Por lo tanto, nuestro concepto más general de reflexión fuerza más o menos a las personas a traspasar los límites actuales de su *zona de bienestar*: la zona con la que se está familiarizado y en la que se siente a salvo. De hecho, nunca se sabe lo que puede aflorar si se profundiza en las razones del comportamiento. Es útil hacer explícito este problema así como la tendencia a ceñirse a lo conocido. Hace que los profesores sean conscientes del hecho de que el desarrollo profesional genuino incluye asumir riesgos. También les hace conscientes del hecho de que cada día piden a sus alumnos que amplíen su *zona de bienestar*.

Podemos resumir nuestra visión sobre la reflexión de la siguiente manera:

1. *Es beneficiosa si se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales.* Este primer principio es una consecuencia directa de la elección del enfoque realista.
2. *Es beneficiosa si se incluye la reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento.* Las razones de este principio se han tratado más arriba.

3. *Es beneficiosa si esta reflexión sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita.* Hacer explícitos el modelo ALACT y las dimensiones cognitiva, emocional, volitiva y conductual como pauta para la reflexión sistemática, parece que ayuda a los futuros profesores a ir más allá de las formas superficiales de analizar problemas y soluciones. Puede llegar a ser la piedra angular del aprendizaje profesional permanente.
4. *Es beneficiosa si esta estructura se introduce gradualmente.* Un principio importante del enfoque realista es que el aprendizaje profesional eficaz se basa en la experiencia personal de situaciones prácticas concretas. Esta idea también se puede aplicar al aprendizaje de cómo reflexionar con eficacia: presentar a los futuros profesores un modelo de reflexión en las primeras fases del programa de formación del profesorado sin suficiente experiencia docente y experiencias de reflexión sobre estas experiencias es, a menudo, contraproducente. Aunque resulta atractivo utilizar dicho modelo desde el inicio del plan de estudios, se corre el riesgo de seguir el enfoque de la teoría a la práctica, que a menudo tiene como único resultado la resistencia de los estudiantes frente a la “palabra que empieza por r”. Los futuros profesores deben experimentar que cualquier estructura sistemática de reflexión que se les ofrece añade valor a lo que ellos ya estaban haciendo. Por esta razón, conviene esperar para introducir el modelo ALACT hasta que haya una base experimental, e incluso entonces, los formadores de profesores deben tener cuidado de no ofrecer demasiadas pautas para la reflexión sistemática al mismo tiempo. (Para más detalle, ver KORTHAGEN *et al.*, 2001, 211-213).
5. *Es beneficiosa si se estimula la meta-reflexión.* Que los futuros profesores reflexionen sobre sus propias formas de reflexionar (meta-reflexión) y que comparen sus formas de reflexión habituales con el modelo ALACT puede serles de ayuda para llegar a ser conscientes de tendencias ineficaces como permanecer demasiado tiempo en la fase 2 (revisión), o saltar demasiado rápido a las soluciones (fase 4). Si deciden intentar mejorar sus formas habituales de reflexión, la meta-reflexión habitual sobre estos intentos puede potenciar nuevamente un aprendizaje posterior.
6. *Es beneficiosa si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares.* El apoyo de los compañeros es, a menudo, más efectivo que los intentos del profesor formador por estimular la reflexión en los estudiantes. Que todos los implicados en un programa de formación del profesorado (estudiantes, formadores de profesores y profesores mentores) estén familiarizados con el modelo ALACT, les ofrece un terreno común sobre el que caminar. Eleva el aprendizaje profesional a un nivel superior. Además, la reflexión entre pares prepara a

los estudiantes para el aprendizaje profesional continuo con colegas, una vez que se hayan convertido en profesores, y así, se resta importancia a la cultura de enseñanza altamente individualista y no colaborativa que señalan Feiman-Nemser y Floden (1986).

Lo profesional y lo personal

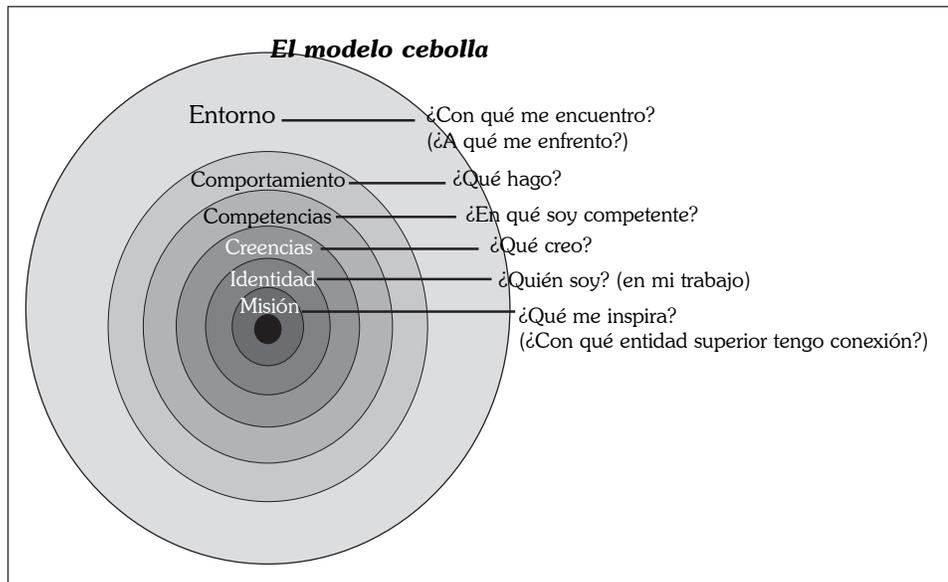
La argumentación anterior apuntaba hacia una visión más holística del profesor, una visión en la que los aspectos profesionales y personales de la enseñanza se observan desde una perspectiva integrada.

En los congresos para profesores y formadores de profesores, a menudo realizo el siguiente experimento. Pido a los asistentes que piensen en un profesor realmente bueno del tiempo en el que ellos mismos eran alumnos o estudiantes. A continuación, les pido que nombren una característica esencial de este profesor. En términos generales, más del 90% de las respuestas son características personales, que no son específicas de la profesión docente, tales como el cariño, la sensibilidad, el humor, la confianza, el coraje, la flexibilidad, la franqueza, etcétera. Siguiendo a Ofman (2000), las denomino *cualidades esenciales*. Tal y como afirma Tickle (1999, 123), es sorprendente que dichas cualidades rara vez hayan sido debatidas en la literatura sobre la enseñanza y la formación del profesorado. De hecho, en la literatura profesional, se presta mucha más atención a las competencias profesionales. Si queremos incorporar a las reflexiones de los profesores aspectos más personales de la enseñanza, puede ser útil el llamado “modelo cebolla” (KORTHAGEN, 2004) (figura 5). Es una adaptación de lo que en la literatura se llama “Modelo de Bateson”, aunque Gregory Bateson nunca publicó dicho modelo. En él, se distinguen seis niveles de reflexión, y demuestra que centrarse únicamente en las competencias resulta demasiado limitado.

Los profesores pueden reflexionar sobre el entorno (el primer nivel), por ejemplo, una clase o un alumno específico, su comportamiento educativo (segundo nivel), o sus competencias (tercer nivel). La reflexión se hace más profunda cuando también se reflexiona sobre las creencias subyacentes (cuarto nivel), y las relaciones con la manera que cada persona tiene de percibir su propia identidad (profesional o personal) (quinto nivel). Finalmente (en el sexto nivel), se puede reflexionar sobre el lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como profesor. Este es un nivel transpersonal (a veces se hace referencia a él como el nivel de la espiritualidad; ver, por ejemplo, DILTS, 1990; MAYES, 2001), ya que tiene que ver con significados que van más allá del individuo. Es un nivel que hace referencia a la inspiración personal del profesor, sus ideales y sus objetivos morales. En los

niveles más profundos es donde emergen las cualidades esenciales de las personas. Por ejemplo, una misión de ayuda a los alumnos a desarrollar autoconfianza estará a menudo conectada con cualidades esenciales como la sensibilidad, la empatía y/o la perseverancia.

FIGURA 5. La cebolla: un modelo de los niveles de reflexión.



Puede ser importante para los profesores llegar a ser conscientes de sus cualidades esenciales para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática. Está claro que esto conduce a una visión del proceso de formación del profesorado más orientada a la persona que el enfoque basado en las competencias, el cual a menudo se basa en listas fijadas de competencias.

La idea que subyace al modelo cebolla es que todos los niveles están interrelacionados y que la reflexión profesional se ha hecho más profunda por una búsqueda de estas relaciones. Las discrepancias entre los niveles (por ejemplo, tensión entre las creencias y el comportamiento o una marcada distancia entre la misión y el entorno de trabajo de un individuo) causarán problemas. Expuesto de una forma más positiva, la reflexión sobre estos niveles puede ayudar a fomentar la *alineación* entre los niveles, que se experimenta como una armonía interior y un sentimiento de “fluir” (fenómeno descrito por CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Las luchas en el nivel del comportamiento o de las competencias, por ejemplo,

adquieren un significado diferente cuando se consideran desde el punto de vista del compromiso de un individuo con un objetivo a largo plazo en el sexto nivel transpersonal y el desarrollo de las cualidades esenciales personales necesarias para este proceso de crecimiento a largo plazo. Así que de nuevo vemos que la reflexión enmarcada dentro del desarrollo profesional permanente de una persona puede tener diferentes matices si se compara con la reflexión que se centra en situaciones docentes individuales.

Si los niveles de identidad y misión se incluyen en la reflexión, hablamos de *reflexión esencial* (KORTHAGEN, 2004; KORTHAGEN y VASALOS, 2005), porque estos niveles yacen más cerca de la esencia de la persona y porque este tipo de reflexión hace que las personas lleguen a sus cualidades esenciales.

De la misma forma que hemos observado un cambio en nuestro campo profesional que ha pasado de centrarse en los orígenes conscientes y racionales del comportamiento de un profesor hacia las otras celdas de la figura 3, podemos observar ahora otro cambio: mientras que durante un largo período de tiempo la atención de los investigadores se centraba en los tres o cuatro niveles exteriores de la figura 5 y el fomento de la reflexión por parte de los profesores se basaba generalmente en estos niveles, se han publicado varios artículos de investigación más recientes sobre los niveles de identidad y misión y hemos presenciado una creciente atención a la necesidad de reflexión del profesorado en estos niveles (por ejemplo, BELJAARD, 1995; KELCHTERMANS y VANDENBERGHE, 1994).

Tickle (1999, 136) afirma que “el profesor, como persona, es la esencia por la cual la educación en sí misma tiene lugar”, y cada vez más, tanto los investigadores como los formadores de profesores lo reconocen. Palmer (1998, 10) dice: “La buena formación no puede reducirse a las técnicas; la buena formación viene de la identidad y la integridad del profesor”. Mi opinión es que dichas percepciones deberían cambiar las prácticas tradicionales en la formación del profesorado, y prestar una mayor atención a los niveles interiores del modelo cebolla ha de ser un requisito previo para una integración equilibrada de lo personal y lo profesional en la enseñanza.

Un ejemplo podría apoyar esta visión. En un estudio de Tigchelaar, Brouwer y Korthagen (2008) sobre el desarrollo de los profesionales que optan por la enseñanza como segunda salida profesional, uno de los resultados más destacados es que las personas que cambian de carrera y pasan a la enseñanza a menudo lo hacen en base a un profundo entendimiento de su identidad personal o un compromiso más sólido con algún objetivo personal, pero que los profesores responsables de su formación rara vez hacían preguntas sobre estos aspectos personales o los

utilizaban como punto de partida para su desarrollo personal como profesores. En otras palabras, los niveles de identidad y misión con frecuencia simplemente se ignoran, incluso en los casos en los que tienen una elevada importancia personal para el estudiante.

Mi trabajo con profesores en ejercicio, me lleva a pensar que muchos de ellos se dedican a la enseñanza debido a un profundo sentimiento de misión interior, pero que los objetivos personales y los compromisos de muchos de ellos se ven frustrados a causa de presiones institucionales, y en lo más mínimo por la falta de apoyo de los directores de las escuelas –e incluso los compañeros– en la traducción de misiones interiores en comportamientos concretos en entornos específicos. Como dijo uno de mis profesores en ejercicio:

“Todo aquél que decide trabajar con personas debe tener ideales. Todo el mundo tiene ese «nivel» dentro, pero en un determinado momento puedes decidir cerrar esa puerta”.

El asunto de la escasez de profesores ha recibido mucha atención y en muchos países los formadores de profesores están invirtiendo en planes de estudios específicos para atraer más personas a la enseñanza. Quizá no tenga menos importancia apoyar a aquéllos que ya se dedican a la enseñanza a implementar sus ideales, ya que la investigación ha mostrado que la pérdida de ideales y la falta de apoyo en su realización tienen un gran impacto en el desgaste y la decisión de abandonar la profesión. Como dice Palmer (1998), encontrar respuestas a la pregunta “¿Qué sentido tiene?” no es un lujo sino una necesidad si los profesores continúan dedicados en cuerpo y alma a su trabajo.

En colaboración con Angelo Vasalos, he diseñado cursos de desarrollo profesional para formadores de profesores y profesores mentores encaminados a potenciar su capacidad para estimular la reflexión esencial en los profesores (KORTHAGEN y VASALOS, 2005). Esto requiere competencias de supervisión específicas, pero por encima de todo la buena disposición de uno mismo para reflexionar sobre los niveles más profundos de la cebolla y para ampliar la zona de bienestar propia.

Alumnos, profesores y formadores de profesores

En este capítulo, se distinguen tres ejes principales.

El primer eje se refiere a los tres enfoques diferentes sobre la formación del profesorado: el modelo tradicional, cuyo objetivo es la traducción de la teoría a

la práctica; el enfoque basado en la práctica; y el enfoque realista, que trata de integrar teoría y práctica a partir de las propias experiencias docentes e inquietudes de los futuros profesores. El último está, en mi opinión, más en línea con las visiones constructivistas del aprendizaje del alumno. Si queremos alumnos en las escuelas que confíen en su capacidad para construir su propio conocimiento, para reflexionar sobre sus propias visiones del mundo y para desarrollar su identidad personal y misión en la vida, creo que los formadores de profesores deben tomarlo como modelo para hacer hincapié en las mismas cuestiones en el aprendizaje de nuestros futuros profesores.

Para que esto suceda suele ser necesario un cambio en el papel de los formadores de profesores. Para trabajar con un enfoque realista es necesario tener la capacidad de elaborar sobre las inquietudes de los futuros profesores, de ayudar a cada estudiante a atravesar las fases de reflexión, de organizar interacciones reflexivas entre los futuros profesores, de enseñarles a desarrollarse sistemáticamente por sí mismos, de observar holísticamente el desarrollo humano, etcétera. En base a mi trabajo en varias instituciones de formación del profesorado del mundo, mi conclusión es que esto requiere una importante inversión en el desarrollo profesional de los formadores de profesores, algo que en la actualidad suele pasarse por alto.

Un segundo eje en el capítulo ha sido el papel de la reflexión en el aprendizaje del profesorado. Aprender de experiencias basadas en reflexiones sistemáticas es una característica fundamental del enfoque realista, que contribuye a la capacidad de lograr un aprendizaje permanente. He puesto de relieve que la reflexión sistemática y efectiva es algo que debe aprenderse: los individuos pueden desarrollar su manera de reflexionar, de modo que aumente la calidad del aprendizaje a través de sus experiencias. La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas, a lo que me he referido como el desarrollo de la *phronesis*.

Esto está relacionado con el tercer eje de mi capítulo: el aspecto personal del aprendizaje. Los alumnos, futuros profesores y formadores de profesores son seres humanos, con sus miedos, esperanzas, necesidades, valores y misiones específicos e individuales, lo cual no solo influye en su comportamiento y aprendizaje sino que a menudo será el origen principal del mismo. He argumentado que durante un largo período de tiempo quizá nos hayamos centrado de una forma demasiado excluyente en los orígenes racionales y conscientes, pasando por alto el lado humano.

Mi misión personal está relacionada con el cuidado de los niños en las escuelas. A lo largo de los años, he entendido lo importante que es desarrollar sus cualidades esenciales, ayudarles a desarrollar un sentido positivo de identidad y de misión. Nuevamente deberemos aplicar este modelo en nuestro trabajo con futuros profesores y en nuestras propias reflexiones como formadores de profesores. Por esto he pedido que se preste atención a la reflexión esencial, por ejemplo, la reflexión centrada en todos los niveles del modelo cebolla, y he hecho hincapié en la importancia de atreverse a salir del papel de experto y hacernos vulnerables. Sólo cuando las personas muestren su voluntad de ampliar sus zonas de bienestar tendrá lugar un cambio de verdad. Las tensiones en el mundo actual muestran que esto puede ser de crucial importancia. Los formadores de profesores podrían tomar las riendas en mostrar la importancia de ser conscientes de nuestras propias identidades como profesores y de nuestras misiones personales, y por supuesto, de cómo están relacionadas con nuestro comportamiento profesional real. Puesto que, como expone Hamachek (1999, 209): “Conscientemente, enseñamos lo que sabemos; inconscientemente, enseñamos quiénes somos”.

Referencias bibliográficas

- BEIJAARD, D. (1995). “Teachers’ prior experiences and actual perceptions of professional identity”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- CARLSON, H. L. (1999). “From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education”. *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
- CARTER, K. (1990). “Teachers’ knowledge and learning to teach”. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). “Teachers’ thought processes”. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- DAMASIO, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- DILTS, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- DOLK, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties* [Immediate teaching behaviour: On teacher knowledge and behaviour in immediate teaching situations]. Utrecht: WCC.

- EICH, E., KIHLMSTROM, J.F., BOWER, G.H., FORGAS, J.P. y NIEDENTHAL, P.M. (2000). *Cognition and emotion*. New York: Oxford University Press.
- ERAUT, M. (1995). "Schön shock: A case for reframing reflection-in-action?" *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 9-22.
- EVELEIN, F., BREKELMANS, M. y KORTHAGEN, F. (2002). *Basic psychological needs of student teachers*. Paper presented at the conference of the European Educational Research Association. Lissabon, Portugal.
- FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R. (1986). "The cultures of teaching". En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- FREUDENTHAL, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- HAMACHEK, D. (1999). "Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge". En R. P. Lipka y T. M. Brinthaup (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- KELCHTERMANS, G. y VANDENBERGHE, R. (1994). "Teachers' professional development: A biographical perspective". *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45-62.
- KOLB, D. A. y FRY, R. (1975). "Towards an applied theory of experiential learning". En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). New York: Wiley.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- KORTHAGEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. y WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- KORTHAGEN, F. y LAGERWERF, B. (2001). "Teachers' professional learning: how does it work?" En: F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- KORTHAGEN, F. y VASALOS, A. (2005). "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- MARTON, F., DAHLGREN, L.O., SVENSSON, L. y SALJÖ, R. (1977). "Inläring och omvärldsutfattning" [Learning and conceptions of reality]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- MARTON, F. y BOOTH, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- MAYES, C. (2001). "A transpersonal model for teacher reflectivity". *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.
- OFMAN, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum.
- PALMER, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior". *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- SMITH, P.J. (2003). "Workplace learning and flexible delivery". *Review of Educational Research* 73(1), 53-88.
- TICKLE, L. (1999). "Teacher self-appraisal and appraisal of self". En R. P. Lipka y T. M. Brinthaup (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- TIGCHELAAR, A., BROUWER, N. y KORTHAGEN, F. (2008). "Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching". *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530-1550.
- WUBBELS, T. (1992). *Leraren tellen [Teachers count]* (Inaugural lecture). Utrecht: Utrecht University.
- YINGER, R. J. (1986). "Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.