

CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES Y APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA: INVESTIGACIÓN Y PRACTICA

Lourdes Montero Mesa
Universidad de Santiago de Compostela

PRESENTACIÓN

En el pasado mes de septiembre tuvo lugar en Sevilla la celebración de la European Conference on Educational Research correspondiente a 1996 (ECER96). Con motivo de esa celebración, el profesor Luis Miguel Villar organizó un Simposio con el título “Diez años de investigación sobre el conocimiento y creencias del profesor” dentro del área “Teaching and learning processes” al que fui invitada a participar. La idea era realizar una especie de retrospectiva de las investigaciones realizadas por cada uno de nosotros en el seno del paradigma del “Teacher thinking” y en el contexto de nuestras respectivas universidades, que facilitara la comprensión del dónde partimos, dónde estuvimos y hacia dónde se dirigen nuestros esfuerzos, con el propósito de contribuir a una cierta reconceptualización del paradigma. Pues bien, en ese contexto elaboré este trabajo. Más tarde, tomé la decisión de presentarlo para su publicación en Innovación Educativa por considerar esta revista el foro más pertinente para su divulgación. A veces, ignoramos más lo que tenemos cerca quizás por no acertar con el canal de difusión adecuado.

1. REFLEXIONES INICIALES

Durante los últimos diez años hemos realizado un considerable esfuerzo en la dirección de investigar los pensamientos y conocimientos de profesores/as con la intención, tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías... que gobiernan la práctica profesional, cuanto identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento base para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Un esfuerzo especialmente dirigido a contribuir a la fundamentación de las decisiones en la formación y el desarrollo profesional de profesores y profesoras.

En este contexto, el propósito básico de este trabajo es el de examinar un conjunto diverso de investigaciones realizadas en la Universidad de Santiago sobre la construcción del conocimiento profesional de los profesores desde una perspectiva “crítica” de revisión de los siguientes aspectos e interrogantes: 1) Pasado y presente del estado de la cuestión. 2) Análisis de las principales contribuciones: ¿qué hemos aprendido? 3) ¿Hasta que punto la investigación realizada ha favorecido la revisión y reconstrucción del conocimiento de los profesores en la práctica contribuyendo a la mejora de ésta? 4) La investigación realizada ¿ha tenido alguna proyección a la práctica de la formación favoreciendo el desarrollo de profesionales reflexivos? Por perspectiva crítica entiendo:

...el discernimiento entre lo “bueno” y lo “malo” y la comprensión de por qué y cómo se producen. No es en sí un acto de mejora, pero puede ser una preparación para una mejora.

Por lo menos, puede ayudarnos a afrontar mejor una situación imperfecta... No hay nada necesariamente subversivo o denigrante en la crítica. La crítica versa sobre la comprensión de un problema y su resolución. Una situación no es un problema hasta que no se encuentra en ella algo que no funciona. Esto es una parte de la crítica -encontrar algo que no funciona en una situación. Pero es sólo el comienzo. A menos que se le encuentre también algo que funcione, o al menos algo que potencialmente funcione, no existe una dirección para avanzar hacia la resolución del problema. (Young, 1993: 14).

De acuerdo con las ideas contenidas en la cita de Young, trataré de señalar (no sé si de resolver) algunos de los problemas planteados en la investigación realizada sobre el pensamiento y el conocimiento de profesores y profesoras durante estos últimos diez años en el contexto del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago; mi intención es identificar tanto aquello que no funciona cuanto lo que funciona o está, al menos, potencialmente funcionando. Esta versión positiva de la crítica supone comprender la transformación de las ideas y las prácticas como parte de una misma tarea, impidiendo que nos quedemos desarbolados (paralizados) ante el compromiso cotidiano de la acción por los “excesos” de la crítica.

Pretendo solamente volver la mirada hacia atrás y mantener con nuestro pasado y presente... una “conversación reflexiva” con los materiales proporcionados por nuestra experiencia investigadora en los brazos del “teacher thinking”. Si bien esto es así, debo decir que la realización de este trabajo me ha permitido ganar en conciencia respecto a la necesidad de repensar el paradigma mediacional del pensamiento y conocimiento del profesor/a a la luz de los cambios que se han producido durante todo este tiempo de vigencia y cómo han afectado sus supuestos básicos, si es que lo han hecho. La riqueza de trabajos existentes en el contexto de nuestro país durante estos últimos y fecundos años para este tema, exige un mayor detenimiento y amplitud tanto de las contribuciones parciales que integraron el simposium cuanto del conjunto de las presentadas a él.

Finalmente, señalar que la dedicación al cultivo del paradigma del pensamiento y conocimiento de profesores/as tiene en la Universidad de Santiago dos apasionados representantes: el profesor Zabalza y yo misma. Si bien haré alguna referencia al trabajo desarrollado por Zabalza, por razones obvias, me centraré especialmente en los trabajos desarrollados por mí o con mi dirección.

2. PASADO, PRESENTE Y... (DE DÓNDE PARTIMOS, DÓNDE ESTUVIMOS, DÓNDE ESTAMOS...). UNA PEQUEÑA HISTORIA

Desde lo que conozco sobre el tema puedo afirmar que el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago fue muy pronto sensible al interés por el paradigma del pensamiento y conocimiento del profesor (incluso antes de 1986, fecha en la que empezó a ser propiamente un Departamento). Como manifestación pionera de ese interés puede señalarse el trabajo de Montero con diarios de futuros profesores en prácticas, publicado en 1985 por el Servicio de Publicaciones de la Universidad si bien los diarios correspondían a una investigación realizada durante los años 1982-83 en la Universidad Complutense.

Fue la celebración del Congreso de la Rábida en junio de 1986, verdadero pistoletazo de salida para el conocimiento de los trabajos que se estaban ya desarrollando en el contexto español desde las presupuestas teórico metodológicos del paradigma del “teacher thinking”, la que nos

permitió, al calor de figuras señeras, presentar algunas de las manifestaciones de nuestro trabajo en esa dirección (Montero; Zabalza.; Zabalza, Montero y Alvarez). Unas y otras manifestaciones, las de los grandes y las de los chicos, se amalgamaron después en el libro *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* que editó el profesor Villar inmediatamente después del evento (Villar, 1986).

¿Qué aportaban estos primeros trabajos? En primer lugar, una cierta alegría por la emergencia de una línea de investigación sobre los profesores, su formación, sus contextos de desarrollo profesional, sus historias de vida... que ponía el acento en obtener la perspectiva interna de los protagonistas de esos acontecimientos, que dejaba escuchar sus voces, que se interesaba por el análisis de sus percepciones, creencias, expectativas, dilemas... y que nos permitía vislumbrar la posibilidad, incluso, de comprender mejor los procesos formativos y, por qué no, de contribuir a hacerlos más ricos. Probablemente coincidiríamos muchos en la bocanada de aire fresco que penetró en la investigación didáctica al abrir las puertas a un paradigma que, sin desterrar los enfoques cuantitativos, daba un giro interpretativo, más cercano a una conceptualización constructivista de la realidad que la representada por las indagaciones realizadas al amparo de la perspectiva proceso-producto, en la dirección que ya estaban mostrando los trabajos de Schön (1983) (referente abundantemente citado en las primeras publicaciones).

En segundo lugar, los trabajos con diarios, bien de futuros profesores, bien de profesores en ejercicio, entrañaban la aceptación de los presupuestos metodológicos del paradigma cualitativo en la investigación sobre la enseñanza y nos desvelaban la posibilidad de utilizar sus estrategias de indagación como estrategias formativas (Montero, 1986). Junto a todo esto, también parecía más factible la utilización de los hallazgos en la práctica; por fin, soñábamos, vamos a disminuir las distancias entre investigadores y profesores, vamos a tender puentes entre la teoría y la práctica, vamos a aproximarnos al mundo real de los acontecimientos en sus contextos de referencia y negociar con sus protagonistas los significados que unos y otros ponemos en juego, vamos a construir conocimiento de manera colaborativa, a compartir ideas y prácticas a... Todos ellos fueron descubrimientos ilusionantes para nosotros. Me parece que lo expresa muy bien Antonio Bolívar en su espléndido e ilustrativo trabajo sobre el *Conocimiento de la enseñanza* y no me resisto a reproducirlo (a pesar de haberme dado a mí misma la consigna de realizar esta aportación como una conversación reflexiva conmigo misma y estar casi consiguiéndolo):

De la pretensión de convertir la enseñanza en una aplicación de principios científicos, que pueden ser preespecificados y enseñados, hemos pasado a reconocer que es una tarea artística, creativa, incierta y cargada de conflictos de valor. De creer que el conocimiento sobre la enseñanza debe ser producido objetivamente por investigaciones externas, para ser replicado en las aulas, hemos pasado a estimar que el conocimiento es personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de caso, en conversación reflexiva con los contextos de trabajo. De estar cifrada la investigación en cuál es la enseñanza que produce un aprendizaje eficaz en los alumnos, en los ochenta se ha producido un giro entendiendo que, para conocer qué es una buena enseñanza... es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de los enseñantes. En la última década, en suma, hemos llegado a sustituir la teoría para la enseñanza como conocimiento proposicional, por un proceso de reflexionar o tener conocimiento (práctico, del oficio, personal, etc) implícito en las acciones docentes. (Bolívar, 1995:15).

En 1987, a través de un artículo publicado en el número 4-5 de la revista *Enseñanza*, el profesor Zabalza examinaba el estado de la cuestión y presentaba un análisis de las aportaciones del

paradigma a la Didáctica que él veía a tres niveles: a) lo que aporta a la conceptualización de la enseñanza; b) lo que aporta a través de la incorporación de procedimientos de investigación nuevos y, c) lo que aporta a la renovación educativa y la orientación escolar. En mi opinión, representa un magnífico ejemplo de síntesis del significado que el paradigma estaba teniendo hasta ese momento en el contexto internacional y su interés para el trabajo didáctico en nuestro contexto.

En 1988, dos años después de la “revolución” de La Rábida, la Universidad de Sevilla convoca al examen de los *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (Marcelo, 1988); a ella acudimos con los trabajos de Zabalza sobre los *Autoinformes y sus condiciones metodológicas para el estudio del pensamiento del profesor*, y el de Montero y Cebreiro sobre el *pensamiento del profesor novel a través del análisis de las interacciones del novel con las instituciones* en las que desarrolla su tarea; este último, fruto de una línea de investigación abierta sobre noveles con la tesis de licenciatura de Cebreiro en 1986 y continuada con la realizada por ella para su tesis doctoral. Ocho años después considero que ambos trabajos pueden considerarse como manifestaciones de una cierta consolidación de los presupuestos teóricos del paradigma junto a una creciente preocupación por las condiciones de credibilidad de la metodología cualitativa preferentemente utilizada.

En 1991, de nuevo la Universidad de Sevilla hace un llamamiento al conjunto de los investigadores del “teacher thinking”, cada vez más si se examinan el tamaño y contenido de las publicaciones correspondientes a cada uno de los eventos citados. El título del Congreso *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, parecía estar reflejando el énfasis en la progresiva utilización de las perspectivas y hallazgos del paradigma -cada vez más ampliadas y numerosos- en los procesos de formación y desarrollo profesional, no sólo de los profesores sino de otros profesionales de la educación (asesores, formadores, directores...). La revisión de las dos publicaciones salidas de aquel evento así lo confirmaría (Marcelo y Mingorance, 1992; Estebarez y Sánchez, 1992). En simultáneo, permitiría también reconocer la preocupación por profundizar en los procesos de construcción del conocimiento profesional. La crítica realizada por Shulman en 1986 en su conocido trabajo sobre los *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea* al olvido que, el paradigma en particular y la investigación didáctica en general, estaba teniendo del papel del contenido en el conocimiento de los profesores y en los procesos del “learning to teach”, parecía estar calando en los investigadores/as españoles prestos a atender a la llamada de las sugerencias procedentes del exterior.

En esta dirección, el trabajo presentado por Montero (1992) abordó una aproximación a las conceptualizaciones desarrolladas hasta el momento sobre el aprendizaje de la actividad de la enseñanza y la construcción del conocimiento profesional; mi pretensión era triple: contribuir al desarrollo de un marco conceptual que integrara las distintas versiones que el tema estaba teniendo; analizar las contribuciones de las situaciones de práctica -pre y profesional- a la construcción del conocimiento profesional en la línea de la racionalidad práctica defendida por Schön en su trabajo de 1987 para la preparación de profesionales reflexivos y, en tercer lugar, poner sobre la mesa un cierto reduccionismo que se estaba produciendo, en mi opinión, al entender el aprendizaje de la actividad profesional de la enseñanza limitado a los periodos de prácticas e iniciación. Globalmente considerado, el trabajo tenía esa pretensión, un poco ingenua y excesiva, de intentar encajar todas las piezas de un puzzle, una seguridad inalcanzable dada la diversidad de perspectivas existentes y mis limitaciones.

Junto a mi trabajo se presentaron otros dos, ambos representativos de las direcciones que estaba adoptando nuestra investigación. El trabajo de González Sanmamed explora las posibilidades de la biografía a la construcción del conocimiento profesional de un futuro profesor en prácticas y el de Cepeda da cuenta de un análisis estructural de las creencias de profesores de EE.MM. de Galicia obtenidas en el marco de una investigación más amplia sobre la formación del profesorado en ejercicio que incluía análisis de necesidades y de preferencias organizativas (Montero, 1990).

Hasta aquí el relato de nuestra iniciación y participación en los acontecimientos externos organizados por otros para acoger el enorme desarrollo que, en muy que, en pocos años, tuvo en nuestro contexto este paradigma. A partir de aquí, una breve referencia a la contribución que la Universidad de Santiago ha tenido en su desarrollo. Por una parte, a través de la celebración de los sucesivos Simposios de Poio sobre la temática de las prácticas escolares en 1987, 1989, 1994 y 1996, hemos tenido la oportunidad de recoger y ofrecer una rica manifestación de trabajos ligados con el aprendizaje de la enseñanza por parte de futuros profesores durante los periodos de contacto con la realidad de aulas y centros. Sería largo relatar aquí las luces y las sombras de sus contribuciones, algo que hemos hecho ya en otro lugar (Montero, Cebreiro y Zabalza, 1995).

Por otra, la celebración en julio de 1992 del Congreso Internacional sobre *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. La presencia en él de personas tan significativas para la evolución del paradigma como Schön y Shulman (recordemos que era Shulman el presidente del panel 6 que dió origen al surgimiento del paradigma en 1974) y de otros destacados investigadores en esta dirección, representa también una oportunidad para el estudio de los “avances” producidos durante estos años y que, al igual que los citados anteriormente, están todavía insuficientemente estudiados.

Resulta casi obvio señalar que, en función de la temática del Congreso, el análisis del papel de los contenidos en la construcción del conocimiento profesional de profesores y profesoras iba a tener una presencia relevante. Mencionar como ejemplos la intervención del propio Shulman: *Renewing the Pedagogy of Teacher Education:: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching*; la aportación de Escudero sobre *La construcción problemática de los contenidos en la formación de profesores* y la de Marcelo sobre *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido*. El análisis detenido de los tres tomos que recopilaron la información producida (Montero y Vez, 1992, 1993) podría dar algunas pistas respecto a la importancia del contenido de las distintas áreas en el llegar a ser profesor/a.

Mientras todo lo anterior sucedía, se iba desarrollando un trabajo callado y sistemático a través de las investigaciones de tesis doctorales. Me referiré exclusivamente a aquellas incluidas claramente en el marco del “teacher thinking” y realizadas principalmente con una metodología cualitativa, dejando de lado otro grupo de investigaciones más cuantitativas sobre el análisis de necesidades de formación que podrían entenderse conceptualmente ubicadas en el paradigma. Utilizaré para hacerlo un criterio cronológico.

La tesis de Cebreiro (1992), continuando la línea abierta en la tesina sobre el profesorado novel en Galicia, y titulada *La iniciación: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones*, es un estudio de caso longitudinal realizado desde una perspectiva etnográfica -dos años de “acompañamiento de una profesora novel por los vaivenes de su práctica- supuso, entre otros muchos beneficios, la consideración de los contextos organizativos en los que los profesores se desenvuelven y la dialéctica entre unos y otros. Supuso también la posibilidad de examinar los

juegos de presiones, que diría Schön, de los alumnos, de los colegas, del centro... desvelando las interacciones entre el novel y las instituciones y acercándonos a una mayor comprensión de la socialización profesional en los lugares de trabajo de los profesores.

La tesis de García Ruso (1993) titulada *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción*, una de las manifestaciones de nuestra preocupación por el papel del contenido disciplinar en el proceso de llegar a ser profesor, supuso un cierto paso al frente en la indagación sobre la configuración del territorio de una didáctica específica. La utilización de estrategias como la investigación-acción, la observación participante y las entrevistas reflejaba también nuestra preocupación por indagar las posibilidades y límites de determinadas estrategias en la formación (que no sólo en la indagación) de profesionales reflexivos en una determinada área del curriculum.

La tesis de González Sanmamed (1993) titulada *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*, representa casi un compendio de las diferentes maneras de pensar, investigar, plantear, la construcción del conocimiento profesional y su concreción con futuros profesores de primaria durante su periodo de prácticas de enseñanza. Metodológicamente supuso la complementariedad de una perspectiva cuantitativa -mediante la elaboración y utilización de un cuestionario sobre concepciones educativas previo a las prácticas y posterior a ellas- y una perspectiva cualitativa a través de dos estudios de caso con entrevistas, diarios y observaciones.

Nombrar también los dos trabajos de Montero (1990a, 1990b) de revisión de las investigaciones sobre la enseñanza realizadas al amparo del paradigma proceso- producto. Si lo traigo aquí no es porque me haya perdido entre paradigmas, sino por el esfuerzo que suponen ambos trabajos en la dirección de construir puentes entre tradiciones (en la línea defendida por Shulman de considerar la investigación sobre la enseñanza como una “gran conversación”), junto al análisis que ambos realizan del significado de cambiar de preocupación (que no a abandonarla) desde las actuaciones supuestamente eficaces de los profesores en una conceptualización de estos como técnicos, a su consideración como profesionales reflexivos.

Finalmente, no quiero cerrar este recorrido descriptivo de nuestro itinerario por los paisajes del paradigma mediacional centrado en los profesores sin hacer una breve mención a la realización, durante el periodo 1990-94, de un trabajo de elaboración de materiales curriculares de inglés para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Si me parece que vale la pena destacarlo aquí es por considerarlo un hito importante en nuestra continua búsqueda de relaciones entre la teoría y la práctica (“teóricos” y “prácticos”, “investigadores” y “profesores” trabajando juntos) y en la teorización (en sentido débil) de las características del conocimiento práctico. En él estuvimos presentes profesores de distintos niveles educativos trabajando juntos ¡imposible! en un constante y difícil encuentro colaborativo de indagación sobre el conocimiento de las prácticas de cada cual. La conciencia de que sólo aquello que se instala en el pensamiento y la acción de los profesores puede instalarse en la práctica, fue marcando implacablemente las decisiones respecto al qué y al cómo en nuestros materiales (Vez et al., 1995).

3. ¿QUÉ APRENDIMOS?

Soy consciente de que el panorama dibujado sobre nuestra experiencia investigadora en estos diez años de vigencia del teacher thinking apenas ha trazado “lo que no funciona”. Puede dar la impresión de que estamos satisfechos con el trabajo realizado -todo funciona aceptablemente- lo cual es relativamente cierto si comparamos nuestros esfuerzos con nuestros logros.

¿Qué aprendimos? A modo de rápidos flashes:

- Aprendimos a preocuparnos, observar y registrar no sólo lo que pasa en un aula, sino por qué pasa, quien lo determina;
- aprendimos a lidiar con los formatos del conocimiento profesional (creencias, dilemas, teorías implícitas, concepciones, constructos...) y buscar desesperadamente precisiones conceptuales;
- aprendimos a reconocer las distintas maneras de referirse al conocimiento profesional e indagar sus significados y contextos de surgimiento (conocimiento práctico, personal, de oficio...);
- aprendimos a examinar los procesos formativos desde la versión de sus protagonistas, a tener en cuenta sus percepciones, a animar sus explicitaciones, a buscar explicaciones sin desconsiderar el saber de la práctica como algo menor;
- aprendimos a reconceptualizar la enseñanza como una práctica compleja, incierta, singular y problemática, anclada en la historia previa de sus determinaciones pero no estrictamente dominada por ellas; aprendimos así que los prácticos tenemos responsabilidad en la dirección que adoptamos, individual y colectivamente;
- aprendimos a navegar en las aguas alternativas de la investigación cualitativa, dejándonos acariciar por sus propuestas metodológicas, su reconocimiento del papel de la práctica y los prácticos para la construcción de conocimiento, su aceptación de las perspectivas internas, su propuesta de escucha a la realidad cotidiana para poder comprenderla y ¡quien sabe! contribuir a su transformación, su riqueza instrumental...;
- aprendimos también a reconocer las dificultades del análisis de datos, a refinar los nuestros, a indagar en las propuestas de otros...;
- aprendimos a disminuir la distancia entre las estrategias investigadoras y las estrategias formativas (contemplando a las primeras como las segundas) aún cuando reconocemos cada vez mejor las trabas para su utilización;
- aprendimos a reconocer la dificultad y lentitud de los cambios propuestos desde fuera al chocar con ese mundo ya construido de creencias, valores, intereses...;
- aprendimos también a reconocer las contradicciones y a no convertir en talismanes palabras como autonomía, colaboración, profesional reflexivo...;
- aprendimos, en fin, que una meta de la formación del profesorado sería ayudar a profesores y profesoras a obtener un mayor conocimiento del conocimiento que poseen y de los valores que gobiernan su práctica.

Y si bien algunos de estos aprendizajes pertenecen a una concepción ampliada del paradigma hacia perspectivas más sociales y menos individualistas, también es cierto que el nadar en sus aguas nos permitió alumbrarlas, y que a partir de la insuficiencia de las explicaciones de una concepción interpretativa individualista, como si la realidad empezara justamente cuando alguien empieza su historia profesional, hemos ido recalando en la búsqueda de marcos interpretativos que nos permitan comprender las determinaciones de la práctica, el papel de los sujetos en ella y las

posibilidades de transformación. En esta dirección ampliada van hoy nuestros trabajos sobre la “identidad profesional de profesores universitarios”, “la cultura profesional y organizativa”, “el liderazgo informal en los centros”, “la reconsideración de los significados de la profesionalización”...

4. LA PROYECCIÓN A LA PRÁCTICA

Al comienzo de este trabajo formulaba dos interrogantes relativos ambos a la proyección a la práctica de nuestros trabajos: ¿hasta qué punto la investigación realizada ha favorecido la revisión y reconstrucción del conocimiento de los profesores en la práctica contribuyendo a la mejora de ésta? y, la investigación realizada ¿ha tenido alguna proyección a la práctica de la formación favoreciendo el desarrollo de profesionales reflexivos? Me parece que las expectativas que ambos reflejan figuraban entre los presupuestos y metas más queridos del paradigma. ¿Qué podemos decir desde el análisis de nuestra experiencia? Muy poco por el momento.

Sin duda, estamos en condiciones de afirmar que profesores y profesoras participantes aprendieron con los investigadores/as, y estos con ellos, a desarrollar su trabajo profesional de manera más reflexiva y ampliaron sus preocupaciones por la enseñanza hacia esferas de su actividad hasta el momento inexploradas, como por ejemplo, el análisis de las concepciones que guiaban su práctica; el reconocimiento de que sus teorías en uso a veces no coincidían con sus teorías declaradas; a reflexionar sobre su acción; a confiar en el diálogo profesional... De éstas y otras repercusiones hay sobradas muestras en los informes de investigación. Pero de todo ello no se deduce que siguieran haciéndolo (¿qué sucedió cuando cesó el apoyo del o la investigador/a? ¿estaban suficientemente fortalecidos como para seguir adoptando una perspectiva reflexiva? ¿facilitaban sus contextos posibilidades comunicativas?...).

Sin duda también, el proceso investigador se convirtió en simultáneo en un proceso formativo y la propia horizontalidad de los formatos metodológicos contribuyó -sigue contribuyendo- a un desarrollo profesional más respetuoso con el saber práctico y, al tiempo, retador para su reconstrucción. Pero de ahí a alcanzar el sueño de disminuir las distancias entre investigadores y profesores... Pienso que uno de los retos reside, justamente, en el análisis del significado actual de los presupuestos (re)constructivistas del paradigma del pensamiento y conocimiento de los profesores para el desarrollo profesional de profesores y centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (1995):** *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Universidad de Granada, Force.
- CEBREIRO, B. (1986):** *Los primeros años de la docencia: un estudio exploratorio*, Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- CEBREIRO, B. (1992):** *La iniciación: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

- ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (Eds.) (1992):** *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- GARCÍA RUSO, H. (1993):** *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1993):** *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- MARCELO, C. (Ed.) (1988):** *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) (1992):** *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Formación inicial y permanente*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- MONTERO, L. (1985):** *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*, Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MONTERO, L. (1986):** "Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado" en VILLAR, L. M. (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Universidad de Sevilla, pp. 333-341.
- MONTERO, L. (Dir.) (1990):** *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de Enseñanzas Medias de Galicia, Informe de investigación inédito*, Universidad de Santiago.
- MONTERO, L. (1992):** "El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional", en MARCELO, C. y MINGORANCE, P., op. cit. pp.57-82.
- MONTERO, L. y VEZ, J. M. (Eds.): (1992):** *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado. I*, Santiago, Tórculo.
- MONTERO, L. y VEZ, J. M. (Eds.): (1993):** *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado. II*, Santiago, Tórculo.
- VEZ, J. M. et al. (1995):** *English Language Modular Packs for ESO*, Vols. I-VII, Zaragoza, MEC-Edelvives.
- VILLAR, L. M. (Ed.) (1986):** *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- YOUNG, R. (1993):** *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona Paidós.