



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

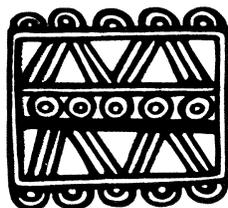
Díaz Barriga Arceo, Frida (2002)

**“APORTACIONES DE LAS PERSPECTIVAS CONSTRUCTIVISTA
Y REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE
EN EL BACHILLERATO”**

en Perfiles Educativos, Vol. 24 No. 97-98 pp. 6-25.

Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO*



Se parte de la premisa de que la formación del docente para el bachillerato trasciende la capacitación puntual en métodos y técnicas docentes, puesto que debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica y a una toma de postura y producción propias que permitan generar un saber didáctico integrador. A partir de lo anterior, en este artículo se analizan algunos de los principios y líneas de trabajo relativos al ámbito de la formación y práctica profesional de los enseñantes que se derivan de las posturas constructivista y crítico-reflexiva. Se toman como ideas rectoras la concepción del profesor como un profesional reflexivo, la reivindicación de su labor como intelectual de la docencia, así como la afirmación de que el docente ejerce una importante función de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante. El trabajo se sustenta en una experiencia de investigación educativa y formación docente conducida con profesores del área histórico-social en el nivel bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Starting from the premise that the training of higher secondary education courses school teachers goes far beyond an isolated training in teaching methods and techniques, since it has to lead to a reflection upon the practice itself and to assume a position and a production attitude that makes feasible the generation of a comprehensive didactical knowledge, this article analyses some of the principles and guidelines related to the domain of the teachers' professional training and practices which derive from the constructivist and critical-reflexive postures. The governing ideas are the conception of teacher as a reflexive professional, the reappraisal of his labor as an intellectual of teaching and the assertion that the teacher has a very important mediation function between knowledge and the student's learning. The ground for this article consists in an educational research and teachers' training trial made with professors from the historical-sociological area from higher secondary education at the UNAM's Colegio de Ciencias y Humanidades.

Constructivismo / Enseñanza reflexiva / Aprendizaje de la historia / Formación docente / Bachillerato
Constructivism / Reflexive teaching / Learning of history / Teachers' training / High school

EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

En las últimas décadas ha cobrado gran relevancia la institucionalización de los procesos de formación de los docentes en servicio en el nivel bachillerato, ante la necesidad de profesionalizar para el ejercicio de la docencia a personas que casi nunca se han formado de origen para la misma. Sin embargo, el sentido mismo de qué entendemos por formación docente y cómo debe conducirse ésta han sido objeto de controversia. En principio, podemos estar de acuerdo con diversos autores cuando se afirma que la formación docente, en un sentido amplio, va más allá de las actividades de entrenamiento o capacitación puntual para el trabajo, en este caso, para el ejercicio de la docencia como labor profesional. Esto no implica desconocer el valor que puedan tener dichas actividades de capacitación o entrenamiento, sino que nos permite situarlas en planos diferentes. Es en las ideas de Agnes Heller (1977), que encontramos una visión amplia del sentido que toma el proceso de formación de una persona, ya que a juicio de la autora, la verdadera formación lleva implícita el desarrollo de las potencialidades de dicha persona, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña.

Lo anterior remite a la consideración de que la formación profesional del profesor no es posible escindirla de la persona que interactúa en un medio social e institucional, ni conducirla al margen de sus creencias, experiencias y trayec-

toria particular. De ahí que la formación docente sea un proceso continuo y complejo, que no puede resolverse únicamente mediante el aprendizaje de teorías pedagógicas o psicológicas en abstracto o por el entrenamiento de competencias puntuales descontextuadas. En nuestro caso, nos adherimos a la definición que plantea Marcelo, quien concibe la formación docente como:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional (Marcelo, 1989, p. 30).

Aunque no es el propósito de este trabajo hacer un recorrido histórico ni un recuento de los modelos de formación docente en nuestro medio, es evidente que éstos han recibido la influencia de los paradigmas psicológicos o pedagógicos prevalentes en un momento determinado y que han estado sujetos tanto a los vaivenes de la política educativa como a los dictados de los organismos internacionales. Lo que aquí nos interesa es más bien identificar algunas tendencias pedagógicas o educativas prevalentes en dichos modelos de formación de los enseñantes.

En este sentido, Ferry (1991) identifica muy acertadamente algunas de dichas tendencias. Postula que la formación de los enseñantes, orientada a detectar y transformar sus prácticas y problemática, se identifica habitualmente con modelos de corte funcionalista centrados en el análisis de las tareas del “buen docente”, o bien es de una pretendida orientación científica, donde se piensa que el docente

* Investigadora de la Facultad de Psicología, UNAM, fdiba@servidor.unam.mx

lo que tiene que hacer es traspolar o traducir las teorías psicológicas o pedagógicas a su aula, y donde se pretende modernizar (más que transformar) la enseñanza mediante abordajes tecnológico-operativos (p.e. la introducción de medios audiovisuales o de computadoras).

En las décadas de los sesenta y setenta se incorpora en las instituciones educativas nacionales esta visión científico-técnica de la acción pedagógica, que influye decididamente en la formación de los profesores (A. Díaz Barriga, 1990), donde destaca la prevalencia de una tecnología educativa de orientación conductista. Desde esta perspectiva, más que de un proceso de formación del profesional de la docencia, puede hablarse de una preparación que tiene como eje la capacitación o habilitación en técnicas de diseño y enseñanza: confección de objetivos, diseño de textos programados, redacción de cartas descriptivas, elaboración de reactivos de evaluación objetiva, entre otros. La formación se ve así orientada a una preparación para la instrucción eficaz, sustentada en la administración de información y en ejercicios de manejo y control del aula. Según Imbernón (1994), aquí la figura del docente se analizaba desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa, y se trataba de una formación básica en competencias o competencial, que veía la solución a los problemas educativos en la transmisión de un conocimiento que pretendía ser científico.

Este abordaje de la formación docente puede ubicarse en el llamado paradigma “proceso-producto” (Shulman, 1989), donde se asume una relación casuística entre la conducta de los profesores mientras enseñan (proceso) y el rendimiento escolar de los alumnos (producto). Así, era importante identificar y entrenar aquellas

conductas o competencias puntuales ligadas a los más altos índices de rendimiento escolar (usualmente entendido éste como puntuaciones en pruebas o calificaciones por asignatura). Sin embargo, se ha demostrado que esta aproximación, en sí misma, es insuficiente y hasta ingenua, puesto que deja de lado un abordaje situacional, ya que la adquisición de habilidades y tecnologías de la enseñanza sólo tiene sentido en cuanto la formación del docente esté basada en “la relación del sujeto con las situaciones educativas en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación” (Ferry, 1991, p. 102).

En franca contraposición con estos enfoques, destaca la visión de la formación docente que se comienza a desarrollar en los ochenta, a partir del influjo del constructivismo psicológico y de la denominada teoría o corriente crítica.

Con el auge de la psicología cognitiva y del constructivismo, “la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritaria; a partir de ahora lo será el proceso psicológico que apoya esa conducta” (Imbernón, 1994, p. 27). A su vez, Postic (1978) clarifica el sentido del cambio que se produjo con esta perspectiva entonces muy novedosa, a partir de la cual ahora es más importante ver cómo elaboran los profesores la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza en su aula, y en cómo esa elaboración se proyecta sobre los planes de acción de los docentes, así como en su desarrollo práctico. Siguiendo las ideas de Shulman y de Imbernón, esto condujo a un nuevo enfoque, el mediacional, donde el foco de la formación docente cambia hacia el establecimiento de estrategias y habilidades de pensamiento y toma de decisiones, y que resal-

ta la capacidad del profesor de sistematizar, procesar y comunicar la información. En el constructivismo convergen una diversidad de perspectivas relacionadas con los procesos de formación del conocimiento y comprensión del mismo, que abarcan no sólo a la psicología genética piagetiana, sino a enfoques recientes como la cognición situada o la teoría sociocultural de inspiración vigotskiana. Así, algunos autores se enfocan principalmente en los procesos que conducen al desarrollo cognitivo de los individuos, mientras que otros destacan los procesos de aprendizaje y desarrollo mediados por los otros en el contexto de la cultura, e indagan sus vínculos con situaciones como la equidad o la transformación social. La tarea de la formación docente ha sido abordada usualmente como el enseñar a los profesores a enseñar congruentemente desde una perspectiva constructivista determinada. Zeichner (en el "Prefacio" a Richardson, 1997), considera que el enfoque constructivista a la formación docente incluye efectivamente el "enseñar a enseñar constructivístamente", pero también contempla el ayudar a los profesores a reexaminar y reflexionar acerca de sus ideas tácitas sobre la enseñanza, e incluye frecuentemente diversos intentos por mejorar la propia práctica docente mediante su modelamiento en el aula.

Dentro de otro encuadre teórico, surge el enfoque crítico, que también ha sido denominado contextual o ecológico, técnico-crítico o reflexivo-artístico. En realidad, en él convergen ideas de autores ubicados en perspectivas afines aunque no unitarias; podemos mencionar a Stenhouse, Zeichner, Schön, Gimeno Sacristán o Pérez Gómez, así como algunos de sus representantes y divulgadores. Este paradigma insiste en el estudio de la vida

en el aula, enfatiza la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y considera al profesor como un agente activo-crítico ante el fenómeno educativo. Aquí el peso de la formación se orienta a dotar al profesorado de instrumentos intelectuales que lo conduzcan a un mayor conocimiento e interpretación de las complejas situaciones de enseñanza en que se sitúa, pero a la par se interesa por un trabajo comunitario y emancipador, donde el colectivo docente o claustro establece un nexo entre el saber intelectual y la realidad social. Así, para algunos autores será crucial la figura del docente investigador, mientras que para otros lo será la formación de profesionales reflexivos.

Asociado al enfoque crítico, pero a la vez resaltando la importancia de las cogniciones del enseñante, surge el interés por el estudio del pensamiento del profesor (véase Clark y Peterson, 1990). Esta línea de investigación analiza el papel de las representaciones del docente en la intervención educativa y, desde nuestro punto de vista, constituye un importante vehículo para inducir la reflexión crítica en el profesorado en relación con sus propias prácticas de enseñanza.

Ahora bien, los autores arriba citados coinciden en que la reflexión (sobre lo que se hace, el por qué y el cómo) es a la vez objetivo y contenido de la formación docente. Y en esta dirección, sus ideas convergen con las de la corriente llamada enseñanza reflexiva, que no sólo nos habla de un modelo de formación de profesores, sino que se ha convertido, en opinión de Rodríguez (1995), en una filosofía básica o principio-guía de múltiples planes de estudio, talleres de formación e investigaciones sobre la enseñanza, documentados en la literatura reciente sobre el campo. Sobre el particular, autores co-

mo Liston y Zeichner (1993) y Gimeno (1995), ubican gran parte de estos trabajos en lo que se denomina paradigmas crítico-reflexivos de la formación del profesorado, aunque hay que reconocer que son muy variadas las visiones de los diversos autores que propugnan por una formación docente reflexiva. No es de extrañar que en casi todos los autores revisados de esta perspectiva crítico-reflexiva, pero también en varios de los que se adscriben a la visión constructivista, existan reiteradas referencias a las ideas y trabajos de John Dewey, que es uno de los primeros autores contemporáneos que destacan la importancia de la reflexión y la elaboración profunda en torno a lo que se aprende en la escuela.

Vale la pena destacar que la tesis central defendida desde dichos abordajes que intentan enfocar la formación docente como una tarea de reflexión sobre la docencia misma (y desde la cual sustentamos los principios de nuestra propia propuesta) es la siguiente: sólo si se desarrolla en el profesor la capacidad de reflexión crítica y de autodirección, éste podrá repensar su teoría implícita sobre la enseñanza, sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes, lo que facilitará una reconstrucción de su visión y eventual actuación en el aula.

En consecuencia, también es importante destacar que no restringimos la formación docente a la adquisición de competencias docentes (el saber-hacer), que son importantes y necesitan estar presentes, pero que requieren abordarse en un contexto más amplio. Esto quiere decir que la visión de las necesidades de formación de los profesores incluye de manera conjunta: el análisis de los procesos de aprendizaje e interacción que ocurren en su aula, el privilegiar una revisión crítica

de su experiencia práctica, a la par que analizar las representaciones (pensamiento didáctico o teorías implícitas) generadas sobre su propio quehacer. Así, desde la perspectiva que asumimos, el conocimiento profesional de los profesores se articula en tres planos: conceptual (el “saber” o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el práctico (el “saber hacer”, que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia), y el reflexivo (el “saber por qué” se hace algo, la justificación crítica de la práctica) (Díaz Barriga y Rigo, 2000).

En síntesis, hablar de formación implica reconocer la estructuración de un pensamiento propio y fundamentado en el ámbito social, que no se limita a reproducir pasivamente las propuestas pedagógicas de diversos autores, sino que se enfoca a entender éstas desde la estructura conceptual en que son formuladas, a debatir con ellas desde su propia lógica o desde otra diferente, y finalmente, permite una toma de postura y producción propias (A. Díaz Barriga, 1990).

Tomando como referente el contexto anterior, el interés de este escrito es derivar, desde las posturas constructivista y crítico-reflexiva, algunos de los principios y líneas de trabajo relativos al ámbito de la formación y práctica profesional de los enseñantes. Tomamos como ideas rectoras las de autores como Donald Schön (1992), quien concibe al profesor como un profesional reflexivo; la reivindicación que hace Ángel Díaz Barriga (1993) de su labor como intelectual de la docencia, así como la afirmación de César Coll (1990; 2001) de que el docente ejerce una importante función de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante. A fin de ilustrar las propuestas

que a continuación haremos, nos ubicamos en el caso de la formación de los profesores del área histórico-social en el bachillerato, puesto que lo que aquí presentamos es resultado de un proceso de investigación y formación docente efectuado en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (Díaz Barriga, 1998), motivo por el cual se harán continuas referencias a este ámbito disciplinar y a dicha experiencia.

**Las aportaciones del constructivismo:
El docente, mediador del conocimiento
y profesional estratégico**

Desde una postura constructivista (Coll, 2001; Gómez-Granell y Coll, 1994) se asume que el alumno no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los demás y en un momento y contexto cultural particular. Este postulado, considerado nodal en el enfoque sociocultural, también es compartido por diversos autores que abogan por la formación de los profesores desde una postura crítico-reflexiva. La afirmación central es que el docente ejerce una importante función de mediación entre el alumno y el conocimiento. Dicha mediación puede caracterizarse de la siguiente forma:

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores

median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 243).

En consecuencia, puede decirse que tanto sus vivencias y creencias personales, así como los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, aunados a los usos prácticos que resultan de las experiencias continuas que vive cotidianamente en el aula (que involucran a sus estudiantes, las orientaciones metodológicas que sigue, las pautas y formatos de evaluación que aplica, etcétera), configurarán los ejes de la práctica pedagógica del profesor.

Algunas de las preguntas cruciales en este sentido (para las cuales la literatura especializada ofrece pocas respuestas acabadas, si las trasladamos al caso concreto del profesor de bachillerato que enseña historia), serían: ¿Cómo concibe el docente el conocimiento que enseña?, ¿qué papel se concede a sí mismo en relación con la experiencia del que aprende?, ¿cómo se representa al alumno, qué recursos le concede y qué limitaciones ha identificado en éste?, ¿cómo planifica, organiza y transmite el conocimiento propio de un campo disciplinar específico?, ¿hace ajustes a la ayuda pedagógica que presta a los alumnos en función de sus necesidades y del contexto?, ¿asume siempre el control de los aprendizajes o lo deposita gradualmente en los estudiantes?, ¿cómo comprueba la posesión y significatividad del conocimiento en sus alumnos?

Este tipo de interrogantes deberían constituir el punto de partida de todo

intento de dar formación al profesorado, en cuanto lo conduzcan a un proceso de revisión crítica e innovación de su enseñanza. Desafortunadamente, en nuestro medio la mayor parte de los esfuerzos institucionales por apoyar la labor de los enseñantes toman muy poco en cuenta el pensamiento del docente, la realidad de su práctica y sus propias aportaciones didácticas.

La metáfora del andamiaje de Jerome Bruner permite explicar el papel mediador del docente, quien en su calidad de agente educativo presta al aprendiz una serie de ayudas o apoyos (andamios) para acercarlo a su nivel de desarrollo potencial (zona de desarrollo próximo), sucediendo que dichas ayudas se retiran progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje (cesión y traspaso del control y la responsabilidad). Un docente experto y estratégico no presta tales ayudas indiscriminada ni rígidamente, sino que sabe ajustar su ayuda pedagógica en función de sus alumnos, del contexto y de la tarea.

Ahora bien, desde el abordaje constructivista, es fundamental identificar cómo se puede inducir la transición de un docente dispensador de información y de un estudiante como receptor de la misma, a una visión donde el profesor realmente provea un andamiaje apropiado y el alumno sea un constructor activo de su propio conocimiento. Consideramos que un gran reto que se enfrenta en el terreno de la formación docente es cómo inducir al profesor a tomar conciencia de dichos mecanismos, para que pueda manejarlos propositivamente y generar alternativas a su práctica profesional. No obstante, para que dicho ajuste de la ayuda pedagógica sea eficaz, es necesario que se cubran dos características

(Onrubia, 1993): *a*) Que el profesor tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, y *b*) Que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento.

Finalmente, en esta perspectiva la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión, la adquisición de sentido, la motivación intrínseca y la actuación autónoma de sus alumnos.

Hay que acotar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no. Es por ello que Onrubia (*op. cit.*) propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica, que se acompaña de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa pero flexible y situacional de la enseñanza. Esto es, precisamente, lo que caracteriza a un docente estratégico, quien va más allá de la pretensión de simplemente seguir al pie de la letra el programa del curso o la carta descriptiva que le impone la institución, o de aplicar “trasplantando” técnicas y recursos didácticos (Díaz Barriga y Hernández, 2001).

En una línea de pensamiento similar, Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torre-grosa (1991) consideran que la actividad docente y los procesos mismos de formación del profesorado deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actividad do-

cente. El hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. La utilización de las situaciones problemáticas reales que enfrenta el docente es la plataforma para construir el conocimiento didáctico integrador al que se hace referencia.

Desde un enfoque constructivista como el asumido por los autores que hemos venido revisando, la formación docente no puede abordarse en un plano individual, porque ello no permite superar del todo la imagen espontánea y a veces simplista de la enseñanza. Por el contrario, se aboga por un trabajo colectivo o colegiado, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos planteados, congruente con los resultados de la investigación educativa, donde colaboren pedagogos, especialistas en la materia, en procesos psicológicos y psicosociológicos, etcétera. Dichos equipos de trabajo requieren integrar en su labor tres dimensiones, como espacio de referencia inmediato y soporte del saber didáctico (Gil y cols., *op. cit.*):

1. Naturaleza y características de la materia a enseñar: estructura interna, coordenadas metodológicas, epistemológicas y conceptuales.
2. Proceso enseñanza-aprendizaje: procesos implicados en la apropiación o asimilación del conocimiento por parte de los alumnos y en la ayuda pedagógica que se les presta.
3. Práctica docente en la materia, en el sentido de una experiencia críticamente analizada.

Si pensamos en una serie de saberes psicopedagógicos básicos que deben con-

siderarse en un proceso de formación de profesores de bachillerato en el ámbito de las ciencias sociales y la historia, proponemos los siguientes (Gil y cols., *op. cit.*, Díaz Barriga, 1998a, 1998b; Díaz Barriga y Rigo, 2000):

- Dominio y actualización continua en los contenidos de la disciplina o materia a enseñar.
- Revisión y cuestionamiento del propio pensamiento docente o de la llamada “docencia del sentido común”.
- Adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- Análisis de la propuesta educativa contenida en el currículo o proyecto educativo de referencia, y en el caso que nos compete, de la visión, contenidos curriculares y modelo instruccional relativo a las asignaturas del área histórico-social. Esto tiene que desembocar en una crítica fundamentada y propositiva de la enseñanza habitual.
- Adquisición de competencias y saberes orientados a mejorar la práctica docente: planificación y preparación de actividades educativas, diseño de apoyos al aprendizaje, provisión de estrategias, manejo de un mejor clima de aula, fomento del aprendizaje cooperativo, entre otros.
- Conducción de una enseñanza estratégica centrada tanto en contenidos disciplinares como en actitudes y habilidades de dominio (pensamiento crítico, noción de tiempo histórico, causalidad histórica, relativismo cognitivo, empatía ante personajes históricos, etcétera).
- Adquisición de formas de evaluación del aprendizaje y de la docencia misma que sean más integrales, equitati-

vas, centradas en el proceso no sólo en los productos y orientadas a la comprensión y mejora de la enseñanza-aprendizaje.

Cabe hacer notar que se parte de la noción de aprendizaje entendido como construcción del conocimiento, no como simple reproducción, y que es crucial la posibilidad de cuestionar y transformar tanto el pensamiento como la acción del docente. La bidireccionalidad de las relaciones planteadas entre los saberes psicopedagógicos propuestos intenta reforzar la idea de que no se trata de competencias puntuales ni desarticuladas y que su manejo no es sólo cuestión de adiestrarse en técnicas.

Por otra parte, hay que destacar no sólo la noción de una enseñanza estratégica, sino la necesidad de desarrollar en los alumnos las llamadas habilidades específicas de dominio del campo de la historia antes mencionadas. No es el propósito de este escrito profundizar en las citadas habilidades; simplemente mencionaremos que desde la perspectiva de diversos especialistas en didáctica de la historia y psicología cognitiva (véanse, por ejemplo, Carretero, Pozo y Asencio, 1989; Díaz Barriga, 1998b; Domínguez, 1986; Hallam, 1986; Pluckrose, 1993; Kuhn, Weinstock y Flaton, 1994, entre otros), en el proceso de construcción del conocimiento histórico se ven involucrados la comprensión del tiempo histórico, el relativismo cognitivo, la empatía ante los agentes históricos, el tipo de explicación histórica y la manifestación del pensamiento crítico. Y lo más importante es que no “emergen” espontáneamente, sino que el docente requiere estudiarlas deliberadamente sin disociarlas del contenido de la materia.

El análisis del pensamiento del profesor y de su práctica docente como elementos de formación

El conocimiento del pensamiento didáctico del profesor es un elemento insoslayable cuando se aborda un proceso de formación docente. Es más, algunos autores identificados con la postura constructivista (Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa, 1991), lo articulan dentro de las que consideran son tesis centrales de un programa de formación de profesores, puesto que:

- Los profesores tienen ideas, comportamientos y actitudes sobre los que hay que conectar cualquier actividad de formación.
- Un buen número de dichas creencias y comportamientos sobre la enseñanza son acrílicos, y conforman una “docencia de sentido común”, que siendo fuertemente resistente al cambio se convierte en un obstáculo para renovar la enseñanza.
- Dicha problemática sólo es superable, como se dijo antes, si se realiza un trabajo docente colectivo, reflexivo e innovador.

La existencia y relevancia del pensamiento y comportamiento espontáneo del docente de nivel medio y superior se encuentra documentada en la literatura psicológica, aunque hay que reconocer que comparativamente se ha indagado en mayor medida el pensamiento de los docentes de ciencias experimentales que el de los del área histórico-social. Sin embargo, algunos trabajos que han seguido la línea del estudio del pensamiento espontáneo del docente de historia de nivel bachillerato en nuestro medio

(véanse Díaz Barriga 1998a; Monroy, 1998) han encontrado, en concordancia con las tendencias generales reportadas por Gil y cols. (*op. cit.*), como rasgos que aparecen frecuentemente los siguientes:

- Los docentes se sienten obligados a cubrir el programa, pero no a profundizar en los temas y continúan trabajando programas enciclopédicos con la pretensión de manejarlos “constructivísticamente”.
- Consideran que es algo relativamente “natural” el fracaso de los estudiantes, debido sobre todo a su extracción social, al contexto familiar y a deficiencias previas en sus habilidades académicas, por lo que sienten que poco pueden hacer al respecto.
- Suelen atribuir las actitudes negativas de los estudiantes hacia la materia o el estudio a causas externas, ignorando su propio papel.
- Fundamentan su enseñanza en torno al enfoque historiográfico al que se adscriben y en relación con sus vivencias previas, recurriendo poco al conocimiento propio de la didáctica o de la psicología de la educación.
- Manifiestan la creencia de que para aprender cómo enseñar tienen que capacitarse en las técnicas didácticas en boga, aun cuando contradictoriamente reportan que la mayoría de los cursos de capacitación de ese tipo les han servido muy poco en el aula.

Dentro de esta línea de análisis del pensamiento del profesor, Guimerá (1993) entrevistó profesores catalanes de historia del nivel BUP (cursado por estudiantes de entre 14 y 18 años, y por tanto relativamente equiparable a nues-

tro bachillerato). Encuentra que la adscripción de los profesores a una u otra corriente historiográfica se corresponde directamente con visiones claramente diferenciadas de la vida, de los alumnos, del papel de la enseñanza en general y de la enseñanza de la historia en particular. Aunque la corriente historiográfica preponderante fue la marxista, también comentaremos, como contrapunto, la visión de los profesores que se adscribieron a una perspectiva positivista. Los profesores de orientación marxista pensaban que:

- La capacidad mental y de aprendizaje de sus alumnos no es fija, sino que puede modificarse.
- Consideraban muy importante estimular el razonamiento lógico de sus alumnos y la adquisición de un pensamiento crítico y propio.
- Intentaban ofrecerles visiones sociales e históricas diferentes.
- Como principales dificultades de sus alumnos, planteaban la comprensión del tiempo y el relativismo históricos.
- Enfatizaban la importancia de fomentar lo que denominaron actividades audiovisuales y de la participación activa del alumno en clase.

Por su parte, los profesores que se identificaron a sí mismos con una visión positivista de la historia y de su enseñanza, pensaban que:

- Los alumnos no tienen grandes dificultades para entender el tiempo y el relativismo históricos.
- Otorgaban gran importancia a la memoria en el proceso de aprendizaje.
- Utilizaban el libro de texto como material fundamental de trabajo.

Un dato interesante fue que, independientemente de su adscripción teórica, estos docentes otorgaban a la historia un carácter eminentemente formativo (más que intelectual o cognoscitivo), pues consideran que sirve sobre todo para enseñar diversos valores cruciales para la formación de los futuros ciudadanos. Entre dichos valores, destacaron la formación integral de la persona, la adquisición y apreciación de la cultura, el desarrollo de una memoria histórica y de un espíritu crítico, pero sobre todo, valores ciudadanos como la solidaridad, la tolerancia, el respeto a otras culturas y la preparación para la vida. Como puede verse, este trabajo pone de manifiesto la importancia del pensamiento del profesor, de su posición historiográfica particular y de sus ideas sobre la enseñanza de la historia, como factores clave que presiden su labor en el aula.

Por otra parte, quisiéramos hacer algunas acotaciones respecto a la labor de planificación de la enseñanza que realiza el profesor, tomando como referente los estudios sobre su pensamiento y acción práctica. Clark y Peterson (1990) llevan a cabo una amplia revisión sobre diversos estudios que abordan el tema, y concluyen que el profesor no actúa siguiendo modelos formales de sistematización de la enseñanza al estilo tyleriano, no proceden aplicando teorías científicas ni tampoco elaboran estrategias de intervención derivadas de teorías puntuales de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, tampoco deciden su práctica en función de declaraciones de objetivos curriculares (véase Hernández y Sancho, 1994). Por el contrario, Yinger (1977, en Clark y Peterson, 1990) ha establecido que el diseño de la instrucción o proceso de planificación del profesor consiste en la delimitación

de la situación problemática que enfrenta en su aula, donde el punto de partida es una serie de opciones y dilemas relativos a las características de sus alumnos, la organización de la enseñanza, los materiales de estudio y el tiempo disponible. Además, es en función primordialmente de su experiencia previa que el profesor afronta dichos dilemas y establece metas previsibles. Asimismo, se ha visto que muy pocos profesores operan con planes de clase explícitos altamente estructurados.

Los autores mencionados coinciden en que la adopción de modelos de toma de decisiones racionales, formales, “científicos” y altamente estructurados, no es realista en el contexto de la práctica de la enseñanza. Por el contrario, la investigación efectuada con los docentes indica que al planificar, los profesores se ven inmersos en un proceso de resolución de problemas que es práctico y situacional, antes que científico-racional. De ahí se explica el fracaso de los intentos de formar al docente capacitándolo en modelos de enseñanza exclusivamente teóricos y descontextuados de su práctica en el aula. En los siguientes apartados se discutirá que un abordaje más productivo para la formación del profesorado es el que parte de concebir al diseño de la enseñanza como un tiempo para pensar la práctica y un proceso de resolución de problemas (Gimeno Sacristán, 1996), y al docente como un profesional reflexivo (Schön, 1992).

La formación del docente en un ciclo de enseñanza reflexiva

Un segundo aspecto de gran importancia para este trabajo es la idea de una formación docente orientada por la reflexión.

El concepto de reflexión en sí es complejo, puede asumir múltiples connotaciones según la disciplina o perspectiva asumida. El concepto de pensamiento reflexivo de parte del profesor así como de enseñanza reflexiva, se encuentran ya en John Dewey, en su libro *¿Cómo pensamos?*, publicado por primera vez en 1910, y después corregido y aumentado en 1933. El autor diferenciaba el pensamiento reflexivo del rutinario, y afirmaba que el primero debería constituir un objetivo central de la educación. El autor plantea la importancia para el desarrollo profesional de la docencia de un examen activo y persistente de parte del profesorado de su propia práctica, del análisis de sus decisiones y acciones educativas. Así, el pensamiento reflexivo es “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostiene y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1933/1989, p. 25).

En el caso concreto de este escrito, particularmente nos interesa la conceptualización que plantea al respecto Donald Schön (1992), quien considera la reflexión como un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional dado. En el terreno de la formación docente, la reflexión puede cumplir uno o varios de los siguientes propósitos:

- Deliberar acerca de la enseñanza, obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir propositivamente la enseñanza, de tal modo que la reflexión se convierte en una forma de mediación instrumental de la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión

propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia.

Aunque resulta obvio, es importante decir que la reflexión no es un fin en sí misma ni una técnica puntual, ni puede ser independiente de los contenidos sobre los que se reflexiona. En todo caso, está condicionada por la finalidad que se persigue, por la orientación que se tiene y por el nivel de profundidad que se propicia.

En opinión de Henderson (1992), un profesor reflexivo adopta un enfoque constructivista en su enseñanza puesto que, aparte de estar preocupado por el contenido académico o por las habilidades básicas que tienen que desarrollar los alumnos, se pregunta a sí mismo por la manera en que aprenden los alumnos, por la relación entre lo que trata de enseñar con los intereses y experiencias personales de éstos. Un profesor reflexivo adopta una perspectiva constructivista en cuanto es conciente de que no basta con que el alumno memorice bajo coerción, sino que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender. Al poner esta teoría en práctica, el profesor requiere articular en su enseñanza la materia que imparte con las características, antecedentes, necesidades e intereses de los alumnos, a la par que conocer sus propias necesidades, creencias y valores sobre la enseñanza. De esta manera, en el proceso de prepararse para ser un profesor constructivista, el docente se convierte a la vez en un estudiante de su propia forma de enseñar, es decir, en alguien que indaga sobre su propia práctica como enseñante.

Estamos aquí avanzando lo que constituye propiamente un ciclo de reflexión sobre el proceso de enseñanza, donde se involucran no sólo las acciones o prácticas de enseñanza en su sentido más estricto

to, sino también toman presencia procesos complejos de (auto)observación, problematización, toma de decisiones, planificación, generación de conocimientos, etcétera. En este sentido encontramos una clara coincidencia entre las perspectivas constructivista y crítico-reflexiva: el profesor (re)construye los saberes pedagógicos que orientan su práctica en un contexto situacional específico. Vemos asimismo una convergencia en los rasgos que definen la reflexión: es continua, sistemática, instrumentalizada y no hay soluciones prefabricadas.

Por otra parte, también es importante mencionar que la práctica o acción del profesor no sólo supone conocimientos disciplinarios o técnicos, sino que abarca intencionalidades, emociones, motivos, compromisos éticos, opciones de valor. Es decir, en las acciones de los enseñantes se combinan e interactúan circunstancialmente elementos de la realidad, intereses cognitivos y razones subjetivas. Por ello no puede prescribirse a priori ni la solución ni la opción pedagógica, ni los textos sobre psicología educativa o didáctica pueden tipificar o resolver completamente los problemas reales de la práctica.

Integrando a diversos autores (Dewey, 1989; Henderson, 1992; Schön, 1992; Smyth, 1989; Villar, 1995), puede caracterizarse la enseñanza reflexiva como aquella que:

- Atiende el desarrollo pleno de las capacidades de la persona (profesores y alumnos), tanto en las esferas cognitiva como afectiva, moral y social.
- Promueve el desarrollo de capacidades que permiten analizar críticamente tanto los contenidos curriculares como las situaciones prácticas que se enfrentan en torno a los mismos.

- Desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura.
- Privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana por encima de la apropiación memorística, acrítica y descontextuada de éstos.
- Presta atención especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones existentes en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos.

Desde nuestro punto de vista, el supuesto nodal de la enseñanza reflexiva aplicada a la formación docente es el siguiente: el llegar a comprender el pensamiento, el discurso y la acción de los profesores en contextos educativos singulares constituye una estrategia formativa muy potente que les permite elevar tanto el entendimiento de su labor profesional como modificar los esquemas conceptuales con que enfocan su práctica en el aula.

Smyth (1989) se ha encargado de traducir este supuesto en lo que llama cuatro formas de acción o movimientos en la reflexión del profesorado: descripción, información, confrontación y reconstrucción. En nuestro caso, éstas se adaptaron como fases de un ciclo de enseñanza reflexiva dirigida al perfeccionamiento profesional de los enseñantes, de la siguiente manera:

1. Descripción: Implica una forma de acción en la que los profesores reflexionan acerca de sus acciones, describen sus conocimientos, creencias y principios que orientan su práctica. En síntesis, responden a la interrogante “¿Qué

- hago?, a fin de describir su práctica, hacerla conciente, accesible y revelar su significado. En opinión de Villar Angulo (*op. cit.*), las descripciones que hacen los profesores de su enseñanza convierten a ésta en “un texto escrito que utiliza el lenguaje literario de los profesores [...] comprime los hechos y dilemas que conforman el conocimiento tácito de los profesores” (p. 38). Esto va a posibilitar, en un momento posterior, problematizar su enseñanza y hacerla susceptible al cambio
2. Información: Aquí la cuestión orientadora de la acción es “¿Qué significa esto?”. Según los autores revisados, aquí los docentes “destapan sus teorías de rango medio, explicativas o locales que informan su acción docente” (*idem*, p. 39); de esta manera desvelan sus propios principios pedagógicos, sus teorías subjetivas de la enseñanza y, frecuentemente, lo que antes denominamos sus creencias de sentido común sobre la enseñanza. En el caso de nuestra investigación (véase Díaz Barriga, 1998), el interés se centra, en esta fase, en que los docentes puedan establecer inferencias y relaciones explicativas acerca de los hechos y resultados de aprendizaje encontrados en su clase, llegando a enunciar algunos principios explicativos que evidencien la “teorización” de su práctica como enseñantes. En consecuencia, adoptamos como recursos metodológicos clave para esta fase el acopio y revisión crítica, tanto del discurso y producciones del propio profesor, como el análisis de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, así como de sus principales dificultades y concepciones erróneas.
 3. Confrontación: Se propone como interrogante central “¿Cómo he llegado a

ser así?”, y los profesores buscan constatar y explicar sus ideas y prácticas en el contexto educativo y curricular que les es propio. En nuestro caso, esta fase constituyó el momento de retomar los principios constructivistas como plataforma explicativa del proceso enseñanza-aprendizaje. También es un momento clave para el trabajo de cuestionamiento entre colegas en los grupos de docentes, donde es básico que se den cuenta que no existe el método de enseñanza ideal ni prescrito, sino que la docencia es un proceso de construcción de soluciones fundamentadas para un contexto particular. Asimismo, es un momento propicio para la discusión de los supuestos, valores y metodologías de trabajo asociadas al contenido curricular y al proyecto educativo de su institución, así como de las razones sociales que le dieron origen.

4. Reconstrucción: Esta fase culmina el ciclo reflexivo, y aunque en cierta forma está presente a lo largo de las demás, se centra en la cuestión “¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?”, por lo que se orienta a la generación u optimización de una configuración innovadora de la enseñanza, en nuestro caso basada en el constructivismo y centrada tanto en los aspectos psicopedagógicos como en el análisis de los contenidos curriculares. La reconstrucción implica una reestructuración, puesto que los profesores recomponen, alteran o transforman sus supuestos y perspectivas sobre su propia acción, adoptando un nuevo marco, al restablecer el equilibrio inicial cuestionado en las fases anteriores (Villar, *op. cit.*). La reconstrucción puede centrarse tanto en las acciones como en los argumentos que las justifican, es

decir, puede reconstruirse tanto el pensamiento como la práctica de los enseñantes, el ver y el hacer.

Podemos encontrar un acentuado paralelismo entre estas ideas y las de diversos autores que conciben la formación docente como un proceso de resolución de problemas, de investigación sobre la práctica o de investigación acción.

Por otra parte, consideramos que también se puede establecer un paralelismo entre el ciclo de enseñanza reflexiva y el proceso de cambio y reestructuración conceptual que postula la corriente constructivista. En ambos casos, tienen que entrar en conflicto o desequilibrio las concepciones y prácticas habituales de los sujetos (en el caso de los profesores, lo que antes denominamos la docencia del sentido común) y, mediante una reconstrucción de significados, acceder a una nueva forma de conocimiento (en, sobre y para enseñar), más válida y satisfactoria para éstos.

En la figura 1 puede verse una representación gráfica que ayuda a clarificar la dinámica del ciclo de enseñanza reflexiva aplicada a la formación docente, tal como ha sido descrita antes.

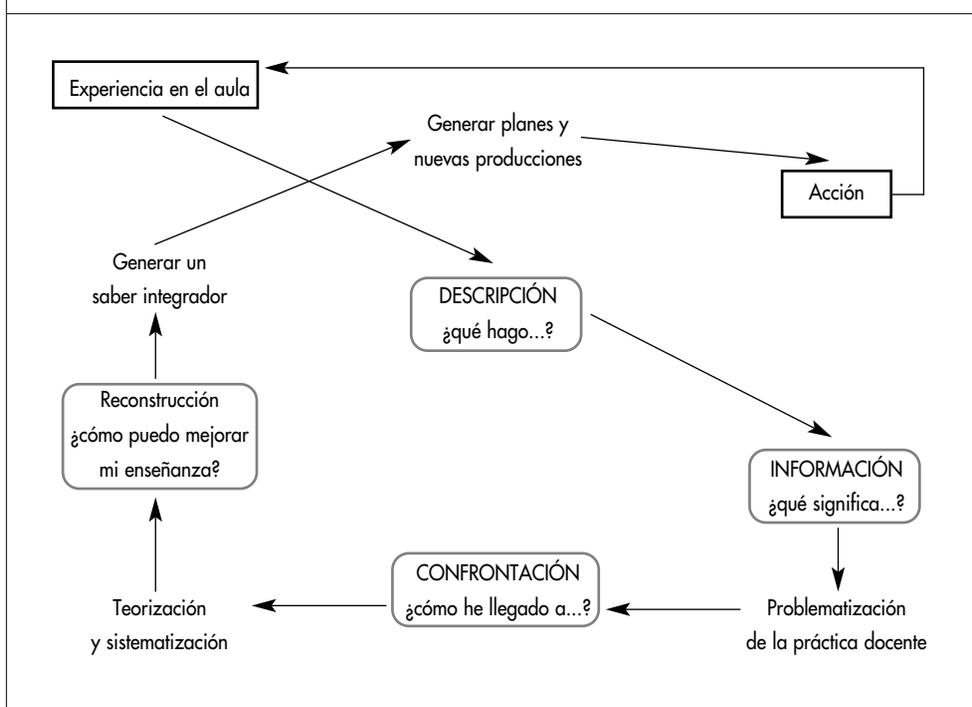
En lo tocante a los posibles métodos para realizar un proceso de formación docente desde la perspectiva reflexiva, Goodman (1987) opina que éstos guardan cierta relación con los estudios de campo etnográficos. Al revisar a este autor, así como a De Vicente (1995), Henderson (1992), Marcelo (1992), y Rodríguez (1995), encontramos que hacen un amplio recuento de posibles estrategias, algunas de ellas encaminadas a la tutoría individual formador-profesor, otras más al

trabajo cooperativo entre equipos de docentes, así como también a la realización de actividades de indagación. Enumeraremos sólo algunas:

- Análisis de casos.
- Observaciones en aula (mediante registros o videgrabaciones).
- Entrevistas (semiestructuradas, a profundidad).
- “Coaching” (preparación o supervisión entre pares o compañeros).
- Mentoría: formación de un profesor joven o de reciente ingreso bajo la tutela de un profesor experimentado y con amplia trayectoria.
- Seminario de trabajo con equipos de profesores.
- Modelamiento con retroalimentación.
- Redacción de diarios (por ejemplo cotidianos, de incidentes críticos, informes biográficos, historias de vida).
- Análisis del discurso del profesor durante la enseñanza misma.
- Análisis de metáforas y anécdotas personales.
- Elaboración de escritos y ensayos.
- Enseñanza simulada y microenseñanza.
- Planteamiento y resolución de dilemas.
- Conducción de proyectos de investigación-acción.
- Construcción de mapas cognitivos que representan las creencias epistemológicas de los profesores.
- Análisis de la estructura y contenido de la enseñanza, así como de los constructos personales de los docentes.
- Construcción y análisis del “portafolios” del profesor.

De acuerdo con nuestra experiencia de investigación (Díaz Barriga, 1998a), el seminario de trabajo con el equipo de profesores (en un formato de curso-taller)

FIGURA 1 • Fases de un ciclo de enseñanza reflexiva aplicada a la formación docente



constituye la estrategia formativa básica. De acuerdo con Goodman (1987), para que un seminario logre crear un entorno propicio para la reflexión docente es indispensable que favorezca la indagación abierta, la exploración de actitudes personales, de procesos de pensamiento y que se fomente un clima de confianza que permita discutir abiertamente los problemas de la práctica. Puesto que “los seminarios han de crear entornos que supongan un desafío y a la vez sirvan de apoyo” (p. 241), es difícil que puedan darse experiencias de aprendizaje reflexivo en el seno de estructuras pedagógicas convencionales jerarquizadas.

Desde la perspectiva del formador de formadores, es decir, de aquella persona que funge como coordinador o tutor del equipo de docentes en formación, podemos decir que éste también ejerce una

función de mediación con los enseñantes (así como el profesor es mediador con sus alumnos). D. Schön (1988) plantea que la enseñanza reflexiva, considerada como un proceso de formación de profesores en servicio, requiere de una supervisión o entrenamiento que apoye y guíe los procesos de reflexión antes descritos. Dicha función de supervisión reflexiva (*reflective coaching*) puede asumir muy diversas modalidades, pero lo más importante es que apoye al profesor a combatir lo que el autor describe como el “cinismo normal” de las instituciones educativas, es decir, la burocracia, la resistencia al cambio o la desesperanza. Asimismo, es importante que tanto la supervisión como la práctica reflexiva se conciban como actividades de investigación, en el sentido de permitir la generación de intervenciones efectivas, la confirmación de hipótesis orientadas a la

acción o el logro de una mayor comprensión de los fenómenos vinculados a la práctica de la enseñanza.

En estrecha relación con lo anterior, según De Vicente (1995), se ha logrado identificar una serie de comportamientos de apoyo o supervisión de parte del formador de docentes, que son definitorios en el incremento de la conducta reflexiva. Dichos comportamientos son: apoyo a la reflexión en la acción por el supervisor, estimulación de la autonomía del profesor, empleo de datos que evidencien los patrones de enseñanza-aprendizaje del profesor y sus alumnos, ciclos de observación en el aula y apoyos a los profesores para que puedan interpretar los datos recabados en torno a su enseñanza.

Lo anterior concuerda con una revisión de 200 estudios sobre formación de profesores universitarios en servicio, compilada por Saroyan y Amundsen (1994), quienes encuentran que los programas de formación docente más exitosos son aquellos con actividades personales y grupales encaminadas a la innovación de la enseñanza en el marco de las necesidades de la institución educativa específica, donde se permite a los docentes de diversas áreas interactuar y pensar críticamente sobre los aspectos pedagógicos de su disciplina. En contraste, los programas menos efectivos fueron aquellos que, a pesar de estar “bien planeados”, servían sólo a intereses rutinarios del claustro o de la administración, que no tenían un propósito claro con relación al mejoramiento de la enseñanza y que además fallaban en proponer estrategias apropiadas y efectivas para enfrentar problemas específicos. Al parecer, los componentes de los programas más efectivos fueron:

- La presentación de un abordaje teórico y la descripción clara de habilidades estratégicas.
- La existencia de un contexto donde se pueda modelar la enseñanza y donde se puedan practicar las habilidades a lograr en escenarios de aula reales o simulados.
- La provisión de retroalimentación sistemática y de supervisión continua para la aplicación del conocimiento sobre la enseñanza.

No obstante, también encuentran que la mayor parte de los esfuerzos son de corta duración, así como prescriptivos y remediales por naturaleza, y examinan la enseñanza como una serie de acciones y reacciones. Esto entra en conflicto con la literatura que aquí se revisó, donde se postula que una mejoría en la enseñanza se logra mediante la reflexión y la acción, en procesos a mediano y largo plazo, en el seno de una labor colegiada.

**A manera de conclusión:
Síntesis de una propuesta de formación docente en el campo de la enseñanza de la historia**

Para terminar este escrito, y tratando de ofrecer una síntesis de lo planteado a lo largo del mismo, integramos diversos principios educativos en torno a los cuales se puede articular una propuesta de formación docente congruente con los enfoques aquí revisados. En particular, creemos que es pertinente para el caso de la formación de docentes en servicio en el nivel medio superior y corresponde al modelo trabajado exitosamente con profesores del área histórico-social (Díaz Barriga, 1998a; Díaz Barriga y Rigo, 2000):

1. El programa de formación docente se debe articular en torno a la relación teoría-práctica y por consiguiente atender dos líneas fundamentales de la actividad docente: saber y saber hacer.
2. El programa de formación del profesorado requiere contemplar los tres ingredientes esenciales del acto educativo: el contenido de la materia, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la práctica docente.
3. El programa de formación docente requiere tomar como punto de partida el pensamiento didáctico del profesor sobre la problemática generada en la práctica misma de la docencia.
4. La determinación de dicha problemática es el resultado de la reflexión crítica en equipos de trabajo interdisciplinarios conformados por expertos en la disciplina estudiada (historia), maestros en servicio y asesores psicopedagógicos que abordan esta tarea como un trabajo colectivo de innovación, investigación y formación permanente.
5. El trabajo de análisis sobre la problemática de la actividad docente constituye un proceso de reflexión que intenta profundizar al menos mínimamente sobre los problemas planteados, de tal forma que se superen las limitaciones de la docencia de “sentido común” y del pensamiento docente espontáneo, potenciando la reflexión colectiva y el trabajo colaborativo.
6. La reflexión sobre la problemática docente estará orientada a la generación de un conocimiento didáctico integrador y de una propuesta para la acción que trasciendan el análisis crítico y teórico y que resulten en propuestas concretas, realizables y eficaces.
7. El programa de formación necesita contemplar el análisis del contenido disciplinar de la asignatura a impartir. A partir de este análisis se seleccionan los núcleos básicos de conocimiento científico/disciplinar a impartir a los alumnos, los cuales deberán ser asequibles y motivantes.
8. El programa requiere inducir una perspectiva amplia de los contenidos a enseñar, promoviendo la toma de conciencia por parte de los maestros de que el conocimiento histórico abarca: conceptos, principios y explicaciones (saber); procedimientos y habilidades específicas (saber hacer); actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber comportarse, saber por qué se hace).
9. Potenciar los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento en un doble sentido:
 - En el sentido del conocimiento sobre la propia práctica docente: sistematizar y tematizar el conocimiento didáctico.
 - En el sentido del conocimiento que han de adquirir los alumnos: sistematizar y tematizar el conocimiento de la historia.
10. La formación de profesores y la actividad docente en el campo de la enseñanza de la historia implica un cambio didáctico que requiere la clarificación conceptual, el análisis crítico y la aplicación del método histórico-social, así como el despliegue de una diversidad de habilidades específicas de dominio (comprensión del tiempo histórico, re-lativismo cognitivo, empatía ante agentes históricos, causalidad histórica y pensamiento crítico)

REFERENCIAS

- CARRETERO, M., J.I. Pozo y M. Asensio (1989), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- CLARK, C. y P. Peterson (1990), "Procesos de pensamiento del profesor", en: M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós/MEC.
- COLL, C. (2001), "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje", en: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Psicología, cap. 6, pp. 157-188.
- DE VICENTE, P. (1995), "La formación del profesorado como práctica reflexiva", en: Villar Angulo (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- DEWEY, J. (1933/1989), *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós (Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano, núm.18).
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990), *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, CESU, UNAM (Cuadernos del CESU núm. 20).
- (1993), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*, México, Nueva Imagen.
- DÍAZ BARRIGA, F. (1998a), "El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM", tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- (1998b), "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en: *Perfiles Educativos*, vol. XX, núm. 82, pp. 40-66.
- DÍAZ BARRIGA, F. y Hernández, G. (2001), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill, segunda edición.
- DÍAZ BARRIGA, F. y Rigo, M.A. (2000), "Formación docente y educación basada en competencias", en: A. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, CESU, UNAM (Pensamiento Universitario núm. 91), pp. 76-104.
- DOMÍNGUEZ, J. (1986), "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'", en: *Infancia y Aprendizaje*, núm. 34, pp. 1-21.
- FERRY, G. (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós/UNAM.
- GIL, D., J. Carrascosa, C. Furió y J. Martínez-Torregrosa (1991), *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/HORSORI (Cuadernos de Educación núm. 5).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- (1995), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas", ponencia presentada en el Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México.
- (1996), "Ámbitos de diseño", en: J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GÓMEZ-GRANELL, C. y C. Coll (1994), "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 221, pp. 8-10.
- GOODMAN, J. (1987), "Reflexión y formación del profesorado: Estudio de casos y análisis teórico", en: *Revista de Educación*, núm. 284, pp. 223-244.
- GUIMERA, C. (1993), "El pensamiento del profesor de historia", en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 213, pp. 19 y 20.
- HALLAM, R. (1986), "Piaget y la enseñanza de la historia", en: C. Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ, F. y J.M. Sancho (1994), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía).
- HELLER, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- HENDERSON, J. (1992), *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*, Nueva York, Mac Millan.
- IMBERNÓN, F. (1994), *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía núm. 11).
- KUHN, D., M. Weinstock y R. Flaton (1994), "Historical reasoning as theory-evidence coordination", en: M. Carretero y J.F. Voss (eds.), *Cognitive and instructional processes in History and Social Sciences*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- LISTON, D.P. y K.M. Zeichner (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- MARCELO, C. (1989), *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*, Sevilla, Universidad.
- MARCELO, C. (coord.) (1992), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, Buenos Aires, Cincel.
- MONROY, M. (1998), "El pensamiento didáctico del profesor: Un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades", tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.
- ONRUBIA, J. (1993), "Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo", en: C. Coll, M. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- PLUCKROSE, H. (1993), *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Morata.
- POSTIC, M. (1978), *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata.
- RICHARDSON, V. (ed.), *Constructivist teacher education. Building a world of new understandings*, Londres, The Falmer Press.
- RODRIGO, M.J., A. Rodríguez y J. Marrero (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje/Visor.

- RODRÍGUEZ, J.M. (1995), *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*, Huelva, Universidad.
- SAROYAN, A. y C. Amundsen (1994), "Focusing in the instructional process to promote change in teaching", ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans.
- SCHÖN, D. A. (1988), "Coaching reflective teaching", en: P. Grimmett y G.L. Erickson (eds.), *Reflection in teacher education*, Nueva York, Pacif Educational Press/ The University of British Columbia and Teachers College/ Columbia University.
- (1992), *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- SHULMAN, L.S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea", en: M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós (Educador).
- SMYTH, W.J. (1989), "Developing and sustaining critical reflection in teacher education", en: *Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 2-9.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1995), "Enseñanza reflexiva", en: Villar Angulo (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, Bilbao, Mensajero.