

# Análisis y Mejora de la Propia Enseñanza

Ana Rodríguez Marcos

## Resumen

---

La reflexión individual y colaborativa sobre la propia enseñanza constituye un importante medio de desarrollo profesional del profesor. En el artículo, se describen tres diferentes perspectivas en orden a analizar la práctica de la enseñanza: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica. Se aporta un instrumento didáctico para ayudar al profesor a analizar su propia práctica.

**Palabras-clave:** Enseñanza Reflexiva. Desarrollo profesional del docente. Racionalidad técnica. Racionalidad práctica. Racionalidad crítica.

## ANALYSIS AND IMPROVEMENT OF ONE'S OWN TEACHING

## Abstract

---

Individual and collaborative reflection about one's own teaching constitutes an important means for teacher professional development. In the article, three different perspectives are described in order to analyse teaching performance: technical rationality, practical rationality and critical rationality. A didactic instrument is provided to help the teacher analyse his/her own teaching practice.

**Keywords:** Reflective teaching. Teacher professional development. Technical rationality. Practical rationality. Critical rationality.

Tanto en los países desarrollados, que han logrado ya el objetivo de universalizar la educación básica al conjunto de los ciudadanos,<sup>1</sup> como en los que están en vías de desarrollo, la calidad de la educación es una cuestión clave.

Son muchos los factores que inciden en la calidad de la educación, unos internos al propio sistema educativo y otros externos a él. Conseguirla implica una sinergia de todos ellos pero, según el momento, se ha prestado más atención a unas cosas u otras.

Hirsch, Koppich y Knapp (2000), por ejemplo, analizan el caso de USA y diferencian en los movimientos de reforma educativa, desde los años ochenta hasta comienzos de este siglo, tres grandes olas.

La primera ola, dicen los autores, se centró en el aprendizaje de los estudiantes. De ese modo, la reforma se orientó a determinar unos estándares académicos más rigurosos, a elaborar currículos conforme a esos estándares y nuevas formas de evaluación de acuerdo a esos estándares y esos currículos. En el fondo *“se asumía que los educadores podían promover ese aprendizaje haciendo lo que siempre habían hecho, sólo que redoblando los esfuerzos”* (Hirsch; Koppich; Knapp 2000, p. 1 de la versión electrónica). Los resultados, sin embargo, no fueron los que se esperaban, en tanto que *“no se produjeron mejoras generales en las realizaciones de los estudiantes”* (p. 1 de la versión electrónica).

La segunda ola puso el punto de mira en los aspectos estructurales de la profesión de la enseñanza y de las escuelas. Se incidió en asuntos tales como el aumento del sueldo de los profesores y en otorgarles un mayor peso en la toma de decisiones en los centros. Pero tampoco estas reformas lograron mejoras sensibles en los resultados de los estudiantes (p. 1 de la versión electrónica).

---

<sup>1</sup> Dada la naturaleza de este trabajo, en el que continuamente tenemos que referirnos a maestros y maestras, profesores y profesoras y alumnos y alumnas, para agilizar la lectura, hemos optado por la utilización del masculino para referirnos a todas y todos.

La tercera ola fija la atención en la mejora de la calidad de la enseñanza. En este enfoque de la reforma, el profesor y su preparación pasan a ser considerados el factor crítico para conseguir mayor rendimiento de los estudiantes (p. 1 de la versión electrónica).

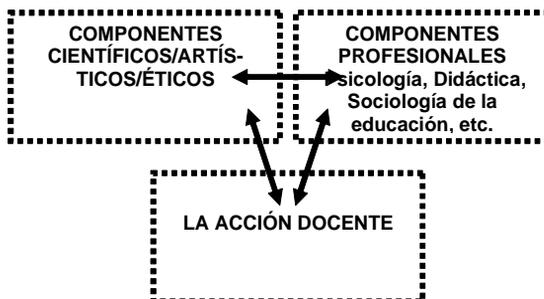
En definitiva, en esta tercera ola se asume lo que la investigación educativa viene señalando con insistencia, que el profesor es el primer factor de calidad (Darling-Hammond 2000; Cochran-Smith, 2003, etc.).

En nuestra exposición nosotros nos proponemos abordar el análisis de la propia práctica como medio de mejora y desarrollo profesional permanente de los maestros y profesores, pero no es posible entrar en este asunto sin hacer primero explícitas algunas bases en las que nos apoyamos respecto a la formación inicial y en ejercicio de estos profesionales y la concepción de la enseñanza que asumimos.

## Formación inicial y formación en ejercicio de los docentes

Concebimos la formación inicial y la formación en ejercicio como un continuo que se apoya en tres ejes interconectados: componentes científicos/artísticos/éticos (los dos primeros distintos según el tipo de docente), componentes profesionales (Psicología, Didáctica, Sociología de la Educación, etc. adecuados al ámbito de actuación) y acción docente (en el campo específico).

Gráficamente se representaría así:



Estos tres ejes están estrechamente imbricados unos en los otros y constituyen tres pilares esenciales tanto de la formación inicial como de la formación en ejercicio.

Los conocimientos, disposiciones y actitudes científicos/artísticos/éticos forman a los maestros y profesores y adquirirlos y desarrollarlos supone una tarea continua que se inicia en la formación inicial y se prolonga a lo largo de toda la vida profesional. Son diversos los lugares y fuentes de aprendizaje de esos conocimientos, disposiciones y actitudes: facultades universitarias, lecturas, cursos, seminarios, congresos, etc.

Los conocimientos, disposiciones y actitudes profesionales también son imprescindibles en la formación de los docentes, y adquirirlos y desarrollarlos constituye asimismo un quehacer que abarca la formación inicial y en ejercicio. De nuevo aquí entran en juego la facultad universitaria, las lecturas, los seminarios, los congresos, etc.

Pero además, la propia acción docente forma de manera progresiva al maestro y al profesor durante la formación inicial y en la formación en ejercicio, aunque no cualquier acción docente sino la “enseñanza reflexiva”. Es aquí donde vamos a asentar nuestro pensamiento sobre el análisis y mejora de la propia enseñanza. Veamos por tanto qué se entiende por enseñanza reflexiva.

## **La enseñanza reflexiva como medio de desarrollo profesional**

Medina y Sevillano (1990) definen la enseñanza como actividad intencional y sociointeractivo-comunicativa que genera las situaciones más adecuadas para que el alumno se forme aprendiendo y que capacita profesionalmente al docente. Hay en esta definición un elemento que deseamos destacar ahora: la enseñanza capacita profesionalmente al docente. Es decir, enseñando nos hacemos mejores enseñantes. Aunque no enseñando de cualquier modo.

Enlaza este aserto con la dimensión artística de la enseñanza y a ella pasamos a referimos.

A lo largo de la historia se han dado múltiples definiciones de arte, sobre todo cuando se alude no meramente al más común saber artesanal (oficio) sino al arte con mayúscula de los grandes creadores artísticos; pero no vamos a entrar en ellas. En relación a la enseñanza, nos quedaremos con la connotación de saber hacer fundamentado que Aristóteles atribuye al arte (el médico tiene arte – decía el filósofo en su *Metafísica* – no sólo porque sabe suministrar un remedio para la enfermedad sino porque conoce el porqué) y también con lo que hoy sugiere este término respecto a creatividad, ausencia de reglas fijas, emoción, sentimiento, valor en sí mismo de la propia obra de arte, etc.

Todas esas notas y otras que todavía no hemos mencionado están presentes en la tarea de los maestros y profesores y sobre ellas volveremos más adelante. De momento, para nuestro propósito de dar significado a la expresión “enseñanza reflexiva”, nos interesa más tomar la dimensión artística en el sentido analógico de cómo aprenden los artistas su arte. Y de nuevo hacemos nuestras las palabras del gran filósofo griego.

Aristóteles (*Ética Nicomaquea*) decía que el guitarrista se forma como músico tocando la guitarra; pues bien, del mismo modo, podemos decir que el enseñante aprende a enseñar enseñando. Pero así como el que aprende a tocar un instrumento para avanzar necesita escuchar su propia música, darse cuenta de las notas discordantes para intentar superarlas, el maestro, el profesor, necesita también analizar su propia enseñanza para mejorarla. Precisa tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles, de cómo es su acción y las bases en las que la fundamenta, para realizar los cambios precisos.

Este volverse sobre la propia práctica con el ánimo de mejorarla (reflexión sobre la acción), junto con la reflexión preactiva y durante la acción y la más amplia reflexión acerca de las condiciones y el contexto en los que se realiza la enseñanza, constituye la enseñanza reflexiva, que es la que nos ayuda a elevar cada vez más nuestra calidad docente.

Vista así, la enseñanza reflexiva se opone a la enseñanza rutinaria, en la que el maestro o el profesor no cuestionan ni su enseñanza ni las bases que la inspiran y le dan fundamento.<sup>2</sup> Contraria a esta última, la enseñanza reflexiva funciona a la manera de una espiral continua de acción-reflexión-acción en la que el enseñante, al someter a análisis crítico su propia práctica y los pilares que la sustentan, descubre aspectos positivos pero también creencias, rutinas, costumbres, disposiciones, actitudes, sentimientos, formas de trabajo, etc. que tienen poco fundamento y que merman calidad a su docencia. Darse cuenta de lo que está distorsionando su práctica es el primer paso para tomar las oportunas decisiones de mejora.

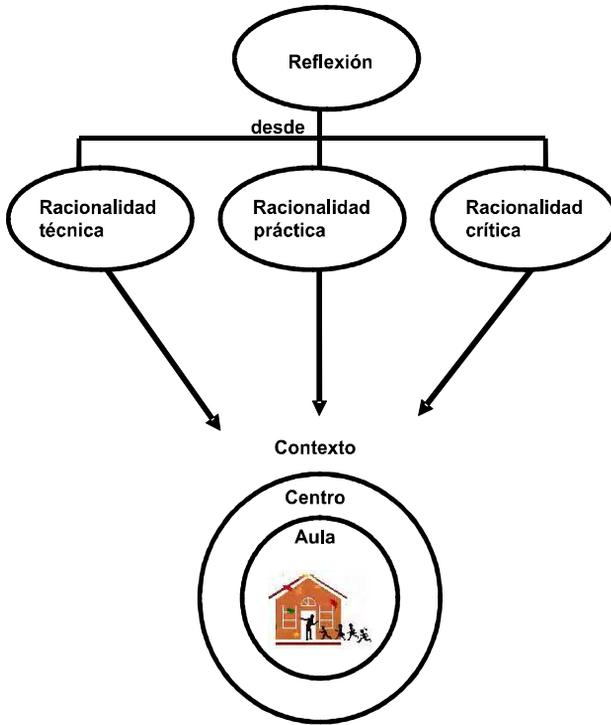
En esa espiral continua a la que nos acabamos de referir, el maestro y el profesor reflexivos, como decíamos, reflexionan antes de la acción (reflexión preactiva), durante la acción (reflexión en la acción y acción solícita en situaciones pedagógicas, véase Van Manen 1998) y sobre la acción. Nosotros en esta oportunidad vamos a centrarnos en esta última pero, en cualquiera de ellas, la reflexión y las acciones consiguientes vendrán mediatizadas por el tipo de lente que utilicemos para observar la enseñanza y los profesionales que a ella se dedican. Estas lentes son los paradigmas.

## **Perspectivas para realizar la reflexión sobre la enseñanza**

Se pueden adoptar distintas formas de racionalidad para analizar la enseñanza, que se corresponden con diferentes paradigmas.

---

<sup>2</sup> Evidentemente, el sentido del término “rutinaria” en este caso no alude a las rutinas bien fundamentadas y establecidas que ayudan a todos los docentes a dar respuesta inmediata a las múltiples demandas del aula.



Intentaremos esbozar el panorama que se observa desde cada una de esas perspectivas cuando el maestro o el profesor se proponen analizar su enseñanza para mejorarla.

La primera de las lentes que aparecen en la figura es la de la racionalidad técnica, propia de los modelos que se sitúan en el paradigma positivista. Desde esta óptica, la enseñanza se ve como actividad técnica, como conjunto de destrezas más o menos cerradas y como ciencia aplicada.

Comúnmente se entiende por actividades técnicas aquellas que se realizan para obtener un producto y la calidad de las mismas se valora en función de la eficacia para conseguir ese producto. Cuando la enseñanza es considerada como actividad técnica, se la valora por los resultados; es decir, en función de la eficacia para conseguir los objetivos predeterminados que se expresan en un

currículum. La racionalidad que preside la reflexión que hacen tanto los investigadores como el maestro o el profesor que se sitúan en este enfoque, la racionalidad técnica o instrumental, se fija en la eficacia de los medios para conseguir finalidades predeterminadas que quedan fuera del ámbito de su debate.

Pero el significado de técnica es también el de ciencia aplicada y vista así la enseñanza sería *tékhnē*, en el sentido aristotélico del término:<sup>3</sup> saber hacer fundamentado. El docente reflexivo, en este caso, al analizar su práctica, pone como tamiz los resultados de la investigación y, en consecuencia, se pregunta por los fundamentos científicos (psicopedagógicos) de sus métodos, de las actividades que propone, etc.

No cabe duda de que, en parte, la enseñanza es técnica y que ese tipo de reflexión debe estar presente en el análisis de la propia práctica para mejorarla. En este sentido, valoramos el potencial de la investigación positivista para algunas cuestiones y lamentamos el que los educadores no acostumbren a mirar a la investigación para mejorar sus métodos o sus materiales de enseñanza, tal y como señala Slavin (1999).

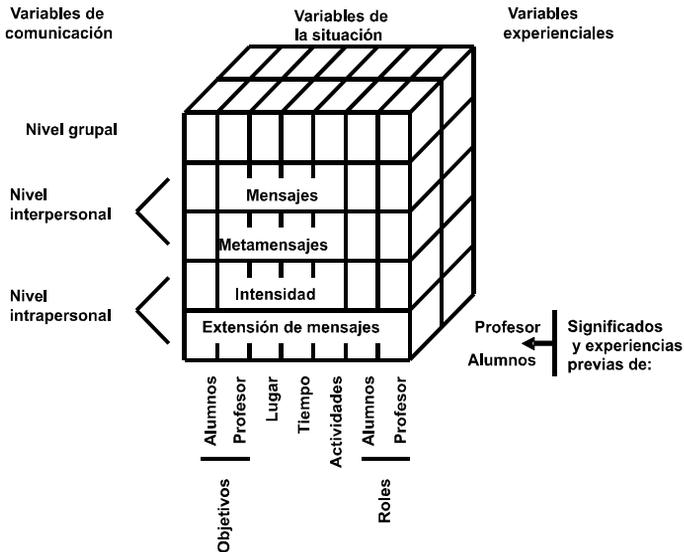
Sin embargo, el planteamiento basado en la racionalidad técnica nos parece insuficiente. En primer lugar, porque la enseñanza, como actividad social inserta en contextos muy diversos, tiene un amplio margen de indeterminación técnica.

Por un lado, porque son muchas las variables personales y contextuales que interaccionan en la enseñanza, que hacen de cada aula una realidad singular, y que vuelven vana la aspiración a una relación directa teoría-práctica en

---

<sup>3</sup> Aristóteles, en la *Metafísica* se refiere a la *tékhnē*, el arte, en estos términos: “*Se llega al arte cuando a partir de muchas nociones obtenidas por experiencia se viene a parar a un concepto único y universal, aplicable a todos los casos semejantes. Pues el venir a opinar que una cosa determinada curó a Calias de la enfermedad que padecía y que lo mismo curó a Sócrates e individualmente a otros muchos es fruto de la experiencia; pero conocer lo que es conveniente como remedio para toda clase de enfermos que padecen una misma enfermedad, por ejemplo, para los flemáticos, los coléricos o los que tienen fiebre, eso ya es cosa del arte...los versados en el arte conocen las razones de las cosas...conocen el porqué y la razón de las cosas*” (Aristóteles, 1977, p. 910).

gran parte de los aspectos más importantes. A título ilustrativo recogeremos aquí uno de los modelos ecológico-contextuales que, dentro ya de otro paradigma (el paradigma interpretativo), intentan reflejar el vasto entramado de variables, en buena medida específicas para cada situación, a las que hay que atender de manera simultánea para comprender la vida del aula. Se trata del modelo semántico-contextual de Tikunoff (1979, citado por Pérez Gómez, 1992, p. 90).



Modelo de Tikunoff, 1979

Todas estas variables y también otras, que no recoge el modelo, habrán de ser tenidas en cuenta en tanto que el aula no constituye un nicho aislado sino permeable al contexto de centro, al medio en el que está enclavado y al más amplio contexto cultural y social. De ahí que, en la singularidad del aula, el docente reflexivo lejos de poder ser un mero aplicador de teorías descubiertas por otros, se vea abocado a ser un agente de decisiones e investigador en la acción (con minúscula en el transcurrir de su realidad cotidiana y con mayúscula al colaborar en proyectos de mayor envergadura localizados también dentro de su propio contexto de actividad). El maestro, el profesor, debe asumir que el papel de la teoría no es dictarle lo que ha de hacer en cada momento sino orientarle, ayudarle a que sus decisiones no carezcan de fundamento.

Pero además, por otro lado, más allá de las destrezas científicamente fundamentadas que el docente pone en marcha, la enseñanza es también cuestión de respuestas personales, sentimientos, actitudes, disposiciones y tacto pedagógico, que implica acción pedagógica solícita (Van Manen, 1998).

Enlazando con esto último, diremos que, en segundo lugar, la reflexión técnica nos parece insuficiente porque la enseñanza a la que nos venimos refiriendo está orientada a la educación como valor y ello la convierte en una actividad moral.

Reconocer ambas cosas, el amplio margen de indeterminación técnica y la dimensión moral de la enseñanza, supone ya ubicarse en un paradigma distinto del positivista y, consiguientemente, en una racionalidad también diferente: el paradigma interpretativo y la racionalidad práctica.

Desde la óptica de la racionalidad práctica, la enseñanza es vista como actividad orientada al bien; lo cual supone para los educadores ampliar el campo de reflexión a los fines educativos e introducir nuevas claves para la acción. Por una parte la clave de la *phrónesis* aristotélica,<sup>4</sup> el ángulo de la

<sup>4</sup> Para Aristóteles la *phrónesis* (prudencia) es *un saber* que se refiere a saber obrar en la vida conforme al bien del hombre. Al interpretar el sentido que le da Aristóteles a la prudencia, conviene tener presente que, como advierte Zubiri (1970, p. 50), “*Para nosotros, la prudencia sería una virtud moral, porque tendemos a ver en la prudencia un modo de actuación. Para los griegos, en cambio, la prudencia es...un modo de saber: saber actuar*”. La prudencia implica deliberación “...*de aquello que depende de nosotros y que puede ser hecho por nosotros...En lo que concierne a los conocimientos exactos que se bastan a sí mismos, no cabe la deliberación; por ejemplo, en lo que se refiere a la forma de los caracteres de la escritura, pues no experimentamos incertidumbre ninguna en la manera de escribirlos. Por el contrario, deliberamos acerca de lo que se realiza por nosotros mismos y de distinta manera, según el caso...*” (Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, en *Obras*, 1977, p. 1.199).

En la *Ética Nicomaquea*, Aristóteles define la *phrónesis* como “...*una disposición, acompañada de razón justa, dirigida hacia la acción y con referencia a lo que es bueno o malo para el hombre...El hecho de obrar bien es, en efecto el fin mismo de la acción...La prudencia (phrónesis)...tiene por objeto lo que es propio del hombre y aquello sobre lo cual puede ejercerse la deliberación. Lo que sobre todo caracteriza al hombre prudente, volvemos a decirlo, es la deliberación bien llevada...Además la prudencia no mira solamente a lo general, le es necesario conocer las circunstancias particulares, pues ella tiene en cuenta la acción y la acción se dirige a los casos individuales...La prudencia tiene carácter imperativo, ya que tiene por fin determinar lo que se debe hacer y no se debe hacer...*” (Aristóteles, 1977, p. 1.243 y siguientes). La prudencia, respecto a la sabiduría (la filosofía, esencia de todo saber) ejerce un papel de mayordomía, de descargo de responsabilidad en la ordenación práctica de las acciones.

virtud entendida como disposición reflexiva deliberativa tal y como la entiende este filósofo, pero también como virtud moral. Carr (1999) nos recuerda en este punto una tradición de evaluar a los profesores en términos de su posesión de una serie de virtudes pedagógicas tales como honestidad, integridad, justicia, solicitud, simpatía, mentalidad abierta, respeto a los otros, etc.

Cuando la enseñanza se contempla desde la racionalidad práctica, decimos que se rige por la *phrónesis*, disposición a obrar correcta y justificadamente de cara a unos fines que representan el bien. En el mundo real de la práctica de la enseñanza, la multiplicidad de variables personales y de contexto no permite soluciones prefabricadas; como veíamos antes, el docente va a tener que decidir y la calidad de su enseñanza va a depender en gran parte de las decisiones que adopta previa deliberación. Y aquí hay que tener en cuenta que, en tanto que actividad regida por el bien, en la enseñanza no valen cualesquiera razones para justificar la acción que decidimos e implementamos. El criterio que adopta el maestro o el profesor, primero para decidir y después para reflexionar sobre la acción, no puede ser meramente técnico (ciencia aplicada) sino también moral. Por ejemplo, la decisión de incorporar al aula los conocimientos aportados por los niños de las culturas minoritarias o de la inmigración es en gran medida de naturaleza ética.

Profundizar en la dimensión moral de la enseñanza requeriría adentrarse en las distintas concepciones de la ética, en la incertidumbre de los tiempos postmodernos, interesante cuestión de Filosofía de la Educación y de formación del profesorado que rebasa los límites que nos hemos propuesto en este trabajo.

A diferencia de lo que ocurre cuando la enseñanza es considerada como actividad técnica, que se la valora en función de los productos observables y medibles, cuando la enseñanza se la entiende como actividad práctica (moral) se la valora en sí misma, en función de que ella misma encarna los valores educativos que pretende conseguir, no sólo en función de los productos.<sup>5</sup> Es

---

<sup>5</sup> Utilizando términos aristotélicos, diríamos que la enseñanza pertenecería no a las acciones de producir sino al obrar humano, sería *obrar bien*.

Retomando la analogía con el arte a la que nos referíamos al principio del texto, diríamos que sería como la obra de arte, que, en su sentido más puro, tiene valor en sí misma.

aquí donde entronca el sentido que nosotros le damos a la reflexión sobre la acción y a las palabras de Medina y Sevillano (1990), al referirse a la enseñanza como actividad que genera las situaciones más adecuadas para que el alumno se forme aprendiendo. Nuestra responsabilidad como profesores no está tanto en los resultados (no dependen sólo de nosotros y, además, algunos muy importantes no son observables a corto plazo) como en que la actividad desarrollada en el aula-centro sea de calidad porque encarne los principios educativos que facilitan la construcción del conocimiento y las capacidades, disposiciones y valores que pretendemos potenciar en los alumnos.

Pero reflexionar sobre la enseñanza desde la perspectiva interpretativa no se refiere sólo a las actividades que hemos podido deliberar y plasmar en una programación que luego desarrollamos en el aula, sino también a las abundantes actuaciones de la enseñanza interactiva que no hemos podido deliberar porque la situación requería respuesta inmediata. Como observa Van Manen (1998, p. 129) *“Las situaciones pedagógicas requieren una respuesta y una participación inmediata. Normalmente un profesor o un padre no tienen tiempo para reflexionar, deliberar y luego decidir qué hacer, por lo que uno a menudo comete errores haciendo o diciendo cosas, o por no decir o hacer cosas que no parecen adecuadas en ese momento... Pero cuando un padre o un profesor cometen un error casi siempre se puede remediar o rectificar”*. La reflexión sobre la acción puede ayudarnos a que *“la acción subsiguiente sea más consciente y con más tacto”* (p. 129).

Dentro del paradigma interpretativo cabe también plantear la reflexión sobre la enseñanza desde el prisma de la racionalidad crítica,<sup>6</sup> que, incorporando la dimensión política, pretende orientar el pensamiento y la acción del docente hacia el cambio social en orden a un mundo más justo<sup>7</sup> y democrático.

<sup>6</sup> Como ya apuntábamos en otro lugar (Rodríguez, 1995), aunque nosotros incluimos la perspectiva crítica dentro del paradigma interpretativo, no es infrecuente encontrar autores que le otorgan el carácter de paradigma.

<sup>7</sup> A nivel global, muchos son los datos y las cifras que hacen pensar en la necesidad del compromiso de la educación con el objetivo de un mundo más justo; a manera de ejemplo, basten las palabras de McLaren, en una entrevista que le hacía Barton (2001, p. 851

Deriva este enfoque de la teoría crítica ligada a la Escuela de Frankfurt (por citar sólo a los indiscutibles, mencionaremos a Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas), a la que posteriormente se añadirían las aportaciones de autores como Freire, Giroux, McLaren, M. Appel, etc., teorías feministas y crítica postmodernista.<sup>8</sup>

En el enfoque crítico de la reflexión del profesorado, como dice Kincheloe (2001), el pensamiento no es visto simplemente como una actividad cognitiva psicológica, sino como sociocognición. En consecuencia, el docente va a preguntarse qué estructuras y qué discursos han conformado su forma de pensar sobre sí mismo, sobre el mundo que le rodea y sus relaciones con éste, así como sobre las consecuencias de ese pensamiento. Al examinar el pensamiento, disposiciones, sentimientos y actitudes que traduce su práctica pedagógica, al maestro, al profesor, desde su compromiso como intelectual transformador, le surgen cuestiones tales como: relaciones entre poder y escuela<sup>9</sup> a nivel local y

---

y siguiente): "En la industria farmacéutica los grandes proyectos de investigación ya no están dedicados a salvar las vidas de los millones de personas del mundo en desarrollo, sino a crear medicamentos lifestyle, para la impotencia, la obesidad, la calvicie y las arrugas. Trend (se refiere a Trend, 2001) menciona que los nuevos tipos resistentes de malaria, tuberculosis e infecciones respiratorias mataron 6,1 millones de personas el año pasado. Sin embargo, de los 1223 nuevos medicamentos introducidos el año pasado, sólo el 1% estaba dedicado a esas enfermedades específicas". El concepto de justicia social para McLaren, que suscribe un enfoque crítico marxista, implica la abolición del capitalismo (Barton, 2001, p. 853).

<sup>8</sup> El postmodernismo ni es sólo un movimiento filosófico, ni el postmodernismo filosófico representa un único punto de vista. Beck (1993, p. 2), afirma: "Los nombres más a menudo asociados al postmodernismo son los de Jean-Francois Lyotard, Jacques Derrida, Michel Foucault y Richard Rorty. Los enfoques teóricos más comúnmente vistos como postmodernistas son el deconstruccionismo, el postestructuralismo y el neopragmatismo. Sin embargo, se pueden añadir otros nombres, por ejemplo Nietzsche, el último Wittgenstein, Winch, Heidegger, Gadamer y Kuhn, y otros enfoques teóricos, por ejemplo el perspectivismo, la filosofía postanalítica y la hermenéutica. Incluso la teoría crítica de Jurgen Habermas, con su afinidad con la hermenéutica y su ética comunicativa, tiene claros elementos postmodernos, a pesar de la insistencia de Habermas en que él está avanzando el proyecto de la modernidad más que rechazándolo". Se da un gran solapamiento entre las diversas escuelas de pensamiento y por eso Beck, en su trabajo sobre las implicaciones del postmodernismo en la Pedagogía, en la enseñanza y en la Filosofía de la Educación, los trata como "una familia conjunta de puntos de vista y enfoques relacionados".

<sup>9</sup> En este caso utilizamos el término escuela en sentido genérico, no para referirnos sólo a la instrucción primaria.

global; relación entre el currículum prescrito y las vidas de los estudiantes; a quién beneficia el punto de vista y el tipo de contenido que se considera valioso enseñar en la escuela/colegio/instituciones de formación del profesorado;<sup>10</sup> papel de la enseñanza en una sociedad democrática; en qué medida su propio planteamiento de la enseñanza contribuye al crecimiento intelectual y personal de los alumnos que tiene a su cargo o actúa como mecanismo de selección, etc.

En la base del enfoque crítico de la enseñanza son fundamentales el concepto de emancipación,<sup>11</sup> la denuncia de las causas estructurales del sufrimiento humano y el compromiso político del educador a favor de los oprimi-

<sup>10</sup> Haciendo alusión a McLaren (1991), Kincheloe (2001, p. 26) llama la atención acerca del problema de que el enfoque técnico de la formación del profesorado no contemple las dimensiones potenciales de seguimiento del alumnado de la enseñanza básica hacia la universidad o hacia la formación profesional: *“El estatus máximo se confiere a la línea orientada a la Universidad. Esta línea enseña un conocimiento de índole más abstracta...Un alumno de raza blanca y de clase media tendrá menos dificultades con esta clase de material, que otro perteneciente a una minoría étnica, que sea miembro de una familia desfavorecida, puesto que en el hogar del primero esta clase de conocimiento es corriente, en las dimensiones lingüísticas y sociales del día a día. Si el profesorado no ha tenido la oportunidad de estudiar tales aspectos sociopolíticos de la vida escolar, tenderá a culpabilizar a las víctimas de las desigualdades del poder por sus fracasos en la escuela. En ausencia de empatía, el círculo vicioso de la desventaja económica y la desigualdad educativa seguirá incrementándose”.*

También desde un enfoque crítico, resulta interesante el análisis de M. Apple (2001) sobre las consecuencias de los actuales movimientos de estándares y evaluación de las realizaciones de las escuelas inspirados por el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Su predicción es que tendrán efectos negativos sobre los niños de los grupos sociales más desfavorecidos y sus profesores.

<sup>11</sup> La emancipación supone que los grupos oprimidos descubran su propia voz. Es emancipación colectiva, no es otra forma de liberalismo: *“El liberalismo se basa en los presupuestos de la ley natural, que hace hincapié en principios como el de la “igualdad de oportunidades”...Para los grupos de la sociedad cuya historia está construida por la experiencia de la opresión colectiva, aunque no necesariamente de la individual, el liberalismo carece de interés emancipador. Por ejemplo, aunque este ofrezca a los niños individuales de la clase trabajadora la posibilidad de escapar de la opresión a través de la movilidad social ascendente, esa emancipación individual depende de la persistencia de las relaciones sociales desiguales para la mayoría de la clase trabajadora. El liberalismo hace de la emancipación colectiva, en el mejor de los casos, algo problemático y, en el peor, una ficción...A través de las propuestas de los teoremas críticos, los grupos de personas pueden llegar a comprender cómo ha contribuido su historia a su falta de autonomía colectiva. Es más, la crítica de la ideología da a los grupos la posibilidad de comprender que su opresión no depende sólo de la dominación por la fuerza. Con mayor frecuencia...depende de la dominación ideológica...”* (Grundy, 1991, p. 159).

dos (Freire, Giroux, McLaren, Kincheloe, etc.). A las acusaciones de pedagogía de adoctrinamiento que a dicho enfoque le llueven desde el pensamiento dominante, tras desenmascarar la política oculta de la neutralidad (la educación nunca es neutral), Kincheloe responde con el argumento de Giroux (1988) diciendo que “...*el profesorado debería tomar una posición y dejarla clara a su alumnado, lo cual no significa (y los pedagogos críticos son muy claros a este respecto) que el compromiso político del profesorado le otorgue el derecho a imponer sus opiniones sobre su alumnado*” (Kincheloe, 2001, p. 63).

Es ese también el argumento de Freire (1994, p. 88ss.), cuando afirma: “...*la imposibilidad de ser neutros ante el mundo, ante el futuro...nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de posicionarnos como educadores. El deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debemos – respetando el derecho que tienen también los educandos de optar y de aprender a optar, para lo cual precisan de libertad – testimoniarles la libertad con que optamos (o los obstáculos que tenemos para hacerlo) y jamás intentar imponerles nuestra elección, sea o no de forma subrepticia*”.

No quisiéramos cerrar este breve bosquejo de las diversas lentes desde las que se puede analizar la propia enseñanza, sin hacer una referencia más expresa a las aportaciones del postmodernismo. Beck (1993), que adopta un punto de vista equilibrado al analizar las implicaciones pedagógicas de la gran familia de enfoques postmodernistas, señala varias contribuciones interesantes. Nosotros, de cara al propósito que nos guía en este trabajo, hemos entresacado la siguiente: “...*los estudiantes en las escuelas, desde una temprana edad, deben ser ayudados a ver cómo las ideas y las instituciones están hechas a la medida de los valores e intereses de la gente: cómo, por ejemplo, un libro de imágenes o una novela expresan las necesidades y los conocimientos propios del autor; o cómo la programación de la televisión promueve estilos de vida que benefician a las empresas comerciales; o cómo las profesiones de la salud tienden a favorecer a los hombres sobre las mujeres; o cómo el currículum escolar refleja los valores de ciertos sectores de la sociedad. Esta necesidad no implica utilizar lenguaje técnico o ser particularmente confrontacional: tal estudio puede ser un más bien*

*sencillo y agradable aspecto del día escolar. Pero a menos que impulsemos esta clase de comprensión cultural-política, estaremos apoyando la continua percepción del mundo, por parte de nuestros estudiantes, como valor neutral, no problemático y no cambiante”* (Beck, 1993, p. 7 de la versión electrónica).

## **El didactograma como instrumento de ayuda para la reflexión sobre la propia práctica de la enseñanza**

Hasta aquí hemos visto cómo la reflexión sobre la propia práctica de la enseñanza constituye un importantísimo factor de desarrollo profesional del docente tanto en la formación inicial como en la formación en ejercicio. Hemos expuesto también cómo esa reflexión puede adoptar distintas formas según el modelo de racionalidad que adoptemos.

Nosotros abogamos por una lente holística que centre el desarrollo profesional permanente en el puesto de trabajo, entendido este como comunidad de práctica, con un espíritu orientado a reconocer la complejidad y a trabajar en ella. Pensamos que la mirada sobre nuestra propia práctica nos enriquece profesionalmente mucho más cuando no es sólo reflexión individual sino también colaborativa. Es decir, reflexión compartida con otros, sobre todo con nuestros colegas (a modo de “amigos críticos”), con los que nos afanamos en el propósito de hacer de nuestros centros educativos auténticas comunidades de práctica.

Nos proponemos ahora presentar el didactograma como una herramienta que puede resultar útil para facilitar el ejercicio de la reflexión individual y cooperativa sobre la enseñanza. No lo entendemos como instrumento exclusivo, sino complementario de otros.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> En otros lugares (Rodríguez, 2002, 2005) describimos también otros instrumentos. Por otra parte, no nos referimos aquí a la reflexión sobre la acción a más corto plazo (por ejemplo, cuando entre la acción y la reflexión median sólo horas) a la que, siguiendo a Van Manen, aludíamos en páginas anteriores. Para esta consideramos más oportunas las “notas de campo”, el diario del profesor.

El didactograma constituye un cuadro de doble entrada en el que, en uno de los ejes, el docente coloca las facetas de su enseñanza sobre las que desea aplicar la reflexión (actividades, organización del espacio y del tiempo, rol del profesor y de los estudiantes en el aula, disciplina, etc.) y, en el otro eje, los elementos desde los que desea realizar la reflexión para ver en qué medida su enseñanza es valiosa en sí misma, no sólo en función de los resultados observables y medibles a corto plazo. La relación que establece entre ambos ejes, de forma gráfica le permite al docente descubrir los aspectos que necesita mejorar *progresivamente*. Subrayamos el carácter de mejora progresiva en el sentido de evitar que el afán de perfeccionismo y el encarar las cosas como “de todo o nada” nos frustre y paralice. Por ejemplo, un profesor (de Matemáticas o de cualquier otra área), o un maestro, puede descubrir varias cuestiones que necesitan mejora en su enseñanza; es consciente de todas ellas pero comprende que, en este momento, no se siente capaz de abarcarlas todas y decide afrontar a fondo en este trimestre sólo la que tiene que ver con promover la creatividad de los alumnos en la materia que enseña. Al ir trazándose metas próximas realistas relacionadas con su propia formación y al ir “palpando” resultados prácticos pronto, seguramente en el trimestre siguiente perseverará en ese espíritu de mejora y se animará a atender con profundidad a otro/s aspecto. Y así sucesivamente.

Para dejar más clara la idea de didactograma, nosotros vamos a poner un ejemplo en el que en uno de los ejes situaremos las actividades que se han realizado en el aula<sup>13</sup> en el período sobre el que el docente se propone ejercer la reflexión sobre la acción (una semana, quince días, etc.), las relaciones de comunicación, la motivación, los materiales y recursos empleados, la evaluación, y cómo fue estructurado el tiempo y el espacio; y en el otro eje, los principios didácticos y los valores que el maestro/profesor desea que presidan su práctica. Hemos tomado las áreas que puede impartir en España un maestro

<sup>13</sup> El término aula lo estamos empleando en sentido genérico. Evidentemente se incluyen también las actividades que se llevan a cabo en el laboratorio, en el huerto escolar, en las salidas al campo, etc.



generalista<sup>14</sup> en educación primaria, pero deliberadamente hemos omitido “Educación para la ciudadanía”, no porque no estemos de acuerdo con la inclusión de esa materia en el *vitae*,<sup>15</sup> sino para subrayar aquí la transversalidad de los valores, para poner el énfasis en que han de *ser vividos* en todo momento en el aula y en el centro.

Para poner las cruces correspondientes, el docente habrá de preguntarse en qué medida esas actividades que estructuran la vida en su aula encarnan los principios pedagógico-didácticos y los valores que desea que estén presentes en su enseñanza y en qué medida las formas que adoptan las relaciones de comunicación, la motivación, los materiales y recursos que se emplean, la evaluación y la organización del espacio y el tiempo en su aula los facilitan o los limitan.

Por ejemplo, un profesor o maestro puede preguntarse, entre otras muchas cosas:

- Hasta qué punto las actividades en las que se vieron inmersos los alumnos en sus clases de Matemáticas cumplieron el principio de individualización (¿fueron las mismas para todos los estudiantes?, ¿se adecuaron a las necesidades de cada alumno?<sup>16</sup>).

---

<sup>14</sup> En España, en la actualidad, en Magisterio hay siete especialidades: Educación Primaria (generalista), Educación Infantil (preescolar), Lengua Extranjera, Música, Educación Física, Audición y Lenguaje y Educación Especial. Pero, en breve, van a producirse cambios en esas titulaciones, al tiempo que se adaptarán al Espacio Europeo de la Educación Superior. Como títulos de grado se prevé que quedarán sólo dos: Maestro de Primaria y Maestro de Educación Infantil. Algunas de las otras titulaciones serán postgrados.

<sup>15</sup> Somos totalmente partidarios de la inclusión de la materia “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” en el currículum de la educación básica.

<sup>16</sup> Como es sabido, individualizar no significa veinte programaciones diferentes porque tenemos veinte niños, y tampoco necesariamente trabajo individual. Uno puede individualizar asignando unas actividades más avanzadas a Juan, Pedro y Julia, porque ya dominan muy bien determinados contenidos, para que las realicen en equipo; y proponiendo otras de refuerzo a Enrique, Carmen y Gonzalo, iguales para todos, pero de ejecución individual; etc.

- ¿Se cumplieron los principios de socialización e integración, entendiendo el aula como comunidad de aprendizaje: construimos juntos el conocimiento compartiendo el conocimiento, por ejemplo mediante la tutoría entre iguales,<sup>17</sup> los equipos cooperativos (Johnson y Johnson, 1999), etc.?
- En qué medida utilizó el enfoque constructivista dialógico (¿analizó los errores de los alumnos con ellos para proporcionarles el tipo de ayuda pedagógica que necesitaron<sup>18</sup>?).
- Hasta qué punto las actividades que propuso hicieron permeables las paredes del aula a la vida real de los niños (está relacionado con los principios de funcionalidad del aprendizaje y globalización/interdisciplinariedad, pero también es cuestión de utilización y valoración en el aula de habilidades que adquirieron los niños fuera del marco escolar<sup>19</sup> y así mismo cuestión de los recursos utilizados).
- ¿Las actividades pusieron a los alumnos en situación de desarrollar su creatividad?.
- ¿Qué tipo de relaciones de comunicación potenció la estructura de las actividades realizadas?: individualismo/colaboración; competitividad/ayuda mutua; inclusión de todos/aislamiento de algunos; etc.
- El marco espacial y temporal ¿qué constricciones o ventajas impuso?, ¿funcionó el aula como un “aula versátil”, acomodada a los diferentes tipos de actividades?
- La evaluación: ¿qué sentido tuvo?; ¿se utilizó como elemento de ayuda y por tanto impregnada de los principios pedagógicos de individualización y equidad?; ¿qué capacidades tuvieron que poner en juego los alumnos para

---

<sup>17</sup> Un estudiante que sabe más, ayuda a otro/s que saben menos.

<sup>18</sup> De la Torre (1993); Astolfi, (1999), etc.

<sup>19</sup> En España, por ejemplo, no será infrecuente descubrir buenas habilidades de cálculo básico en niños gitanos (con fuerte absentismo escolar), que se muestran poco competentes en las típicas operaciones de lápiz y papel de la escuela, si la tarea simula una situación de comprar y vender en la vida real.

tener éxito en las actividades de control del conocimiento adquirido?; ¿permitió demostrar a los estudiantes su conocimiento por diversos medios, para adecuarse a las diversas modalidades de inteligencia?; ¿se utilizó la evaluación como instrumento de poder por parte del profesor?; ¿qué sentimientos y actitudes despiertan en él los niños menos brillantes o retrasados por problemas sociales o culturales, y cómo repercute en su comportamiento con ellos<sup>20</sup>?; ¿qué planteamiento ideológico subyace en su forma de evaluar y calificar?; ¿a quién beneficia su forma de evaluar y calificar?; ¿potencia la autoestima de los alumnos su forma de corregir?; ¿qué sienten los niños que de verdad da prestigio y se valora en el aula, sólo los conocimientos?; ¿cuál es el criterio de justicia empleado?; ¿la calificación cuantitativa facilita el criterio de justicia?.

- ¿Qué valores se viven en su aula?
- ¿Qué disposiciones mentales adquieren los estudiantes por enculturación en su aula (Tishman; Jay; Perkins, 1993)?
- ¿En qué medida su planteamiento de la enseñanza genera un marco de aula democrático, empoderante, que contribuya a preparar a los estudiantes para llegar a ser agentes activos de cambio y justicia social? En este último aspecto, es interesante cuestionarse acerca de los cinco componentes cuya interacción, apunta Hackman (2005), contribuye a un entorno educativo de justicia social. Hackman (2005) señala los siguientes elementos: 1) *El dominio del contenido*, respecto al que surgen preguntas tales como, por ejemplo, ¿conecta el contenido con las vidas de los estudiantes y les ayuda a comprender cómo esa información es importante a nivel micro y a nivel macro?. 2) *Herramientas para el análisis crítico*, que daría lugar, por ejemplo, a cuestiones tales como ¿la enseñanza en el aula ayuda a los estudiantes a utilizar la información para analizar los sistemas de poder y las desigualdades en la sociedad?. 3) *Acción y cambio social*, que lleva a preguntarse, por ejemplo, ¿se enseña a los estudiantes que sus derechos de ciudadanos

---

<sup>20</sup> Messina y Rodríguez (2006).

comportan también acciones de participación y expresión de opinión?. 4) *Reflexión personal*, que implica interrogarse sobre el sí mismo de cada uno, por ejemplo, ¿por qué pienso así?. 5) *La toma de conciencia de las dinámicas de grupo multiculturales, orientándolas hacia un fin de justicia social*, que supone preguntarse, por ejemplo, ¿en qué medida la enseñanza impartida en el aula lucha contra las dinámicas sociales desempoderantes de los inmigrantes y minorías desfavorecidas?.

• Etc.

Llegados a este punto del análisis, es posible que nos sintamos impulsados a exclamar ¡qué difícil es ser un buen maestro o un buen profesor! Pero no debemos desanimarnos porque seguramente hay muchas cosas que ya las hacemos muy bien y en el esfuerzo continuo para mejorar lo que no nos gusta, nos ayudará el recuerdo de la profunda huella, cariño y agradecimiento que dejaron en nosotros nuestros buenos maestros y profesores.<sup>21</sup>

## Referencias

APPLE, M. W. Markets, standards, teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 52, n.3, p. 182-196, 2001.

ARISTÓTELES. *Obras*. Madrid: Aguilar, 1977.

ASTOLFI, J. *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada, 1999.

BECK, C. Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education, en *Philosophy of Education*. Illinois: Philosophy of Education Society, University of Illinois, 1993. (Versión electrónica).

BARTON, A. C. Capitalism, critical pedagogy, and urban science education: An interview with Meter McLaren. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 38, n. 8, p. 847-859, 2001.

<sup>21</sup> La hermosa amistad que nos une, me permitió compartir algunas de las afectuosas cartas enviadas por antiguos alumnos a Irene Gutiérrez (profesora emérita, recientemente jubilada); uno de ellos le decía: “*Hubiera sido una lástima que tú no hubieras sido maestra*”. Estoy segura de que esta frase es para Irene uno de los mejores broches de su carrera. Como colega, también a mi me enseñó muchas cosas. Vaya para ella mi sincera gratitud.

CARR, D. Is teaching a skill? In: CURREN, R. (Ed.). *Philosophy of Education*. Illinois: Philosophy of Education Society; University of Illinois, 1999.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, n. 19, p. 5-28, 2003.

DE LA TORRE, S. *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española, 1993.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n. 1, 2000 (versión electrónica).

FREIRE, P. Educación y participación comunitaria. In: CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.

GIROUX, H. *Schooling and the struggle for public life*. University of Minnesota Press, 1988.

GRUNDY, S. *Product o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.

HACKMAN, H. Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, n. 38, p. 103-109, 2005.

HIRSCH, E.; KOPPICH, J.; KNAPP, M. Reflections on teacher quality. Third wave of school reform brings the focus home. *Journal of Staff Development*, vol. 21, n. 4, 2000 (versión electrónica).

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. *Aprender juntos y solos*. Sao Paulo: Aique, 1999.

KINCHELOE, J. L. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro, 2001.

McLAREN, P. Decentering cultura: Postmodernism, resistance, and critical pedagogy. In: WYNER, N. B. *Current perspectives on the culture of school*. Boston: Brookline Books, 1991.

MEDINA, A. Y SEVILLANO, M. L. (Coords.). *Didáctica*. Madrid: Uned, 1990.

MESSINA, C.; RODRÍGUEZ, A. Sentimientos, sistemas de creencias y comportamiento didáctico. *Revista de Educación*, n. 339, p. 493-516, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. Enseñanza para la comprensión. In: GIMENO, J.; PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992, p. 78-136.

RODRÍGUEZ, A. (Dir.). *La colaboración de la universidad y los centros de Prácticas*. Fundamento y experiencias de formación de maestros. Oviedo: Septem Ediciones, 2005.

RODRÍGUEZ, A. (Dir.). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio*. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria. Oviedo: Septem Ediciones, 2002.

RODRÍGUEZ, A. (Coord.). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, 1995.

SLAVIN, R. E. Educational research in the 21<sup>ST</sup> century: Lessons from 20<sup>th</sup>, *Issues in Education*, vol. 5, n. 2, p. 261-266, 1999.

TISHMAN, S.; JAY, E.; PERKINS, D. Teaching thinking dispositions: from transmission to enculturation. *Theory into Practice*, vol. 32, n. 3, p. 147-153, 1993.

TREND, D. *Welcome to cyberschool*. Boulder C. O.: Rowman y Littlefield, 2001.

VAN MANEN, M. *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1998.

ZUBIRI, X. *Cinco lecciones de Filosofía*. Madrid: Moneda y Crédito, 1970.

Recebido em: 9/4/2007

Aceito em: 18/6/2007