



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

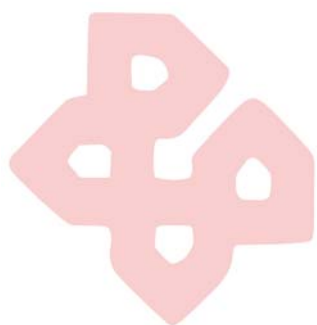
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 51/01/2010

Fecha de aceptación 20/02/2010

## APROXIMACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA A LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

*Biographical-narrative approach to research in teacher education*



*Manuel Fernández Cruz*  
*Universidad de Granada*  
[mfernand@ugr.es](mailto:mfernand@ugr.es)

### Resumen:

*En este artículo se argumenta la validez del uso de la aproximación biográfico-narrativa en la investigación educativa a partir de seis cuestiones de actualidad y relevancia: (1) ¿cuál es el estado de desarrollo de la investigación sobre formación docente y qué puede aportar el enfoque biográfico? (2) ¿resulta útil y legítimo acceder de manera introspectiva a la vida de los docentes? (3) ¿la casuística personal que se enfatiza desde la aproximación biográfico-narrativa ayuda o entorpece los procesos de profesionalización de la comunidad docente? (4) ¿la comprensión de las motivaciones profesionales de los docentes aporta criterios para reenfocar las políticas educativas? (5) ¿los relatos de la experiencia son un soporte adecuado para la transferencia de buenas prácticas docentes? (6) ¿cuáles son los retos inmediatos del enfoque?*

*La experiencia acumulada durante veinte años en el uso de la aproximación, la revisión de literatura y la constatación de las políticas públicas que en materia de educación se mantienen en Europa y en la OCDE como escenarios de referencia, permiten una reflexión ordenada sobre la actualidad e idoneidad del enfoque.*

**Palabras clave:** *Vidas de los profesores, método de investigación biográfico, narrativas personales, formación docente.*

**Abstract:**

*In this paper we deal with the validity of the use of the biographical-narrative approach in educational research from six relevant and current issues: (1) Which is the development stage of the research on teachers' training and what can the biographical approach offer? (2) Is it useful and legitimate to access from an introspective view in the teachers' lives? (3) Does the personal casuistry that is emphasised from the biographical-narrative approach help or hinder the profesionalization processes of the teaching personnel? (4) Does understanding the professional motivations of the teachers gives different criteria in order to re-orientate the educational policies? (5) Is telling one's experiences an appropriate way for the transference of good teaching practices? (6) Which are the immediate challenges of this approach?*

*The accumulated experience of twenty years in the use of this approach, the review of the literature and the verification of the public policies that in educational issues are keeping constant in Europe and the OCDE as the scenarios of reference, allow an organized reflection upon the relevance and suitability of the approach.*

**Key words:** *Teachers lives, biographical research method, personal narratives, teacher education.*

## 1. Introducción

A principio de los años 90 resultó apasionante adentrarse en los marcos conceptual y metodológico de la investigación biográfico-narrativa y usarlos para enfrentar problemas centrales de la investigación educativa referidos a la formación y el desarrollo profesional docente. La adopción de este enfoque, que era novedoso en investigación educativa, nos exigió hacer un recorrido histórico del uso que se había dado a las biografías en la investigación social de manera complementaria a la tradición etnográfica. Adicionalmente, tuvimos que esclarecer el significado de la narratividad y comprender su valor para interpretar los hallazgos sobre conocimiento profesional de los docentes. A partir de ahí, nos adentramos en un nuevo espacio interdisciplinar en el que los ámbitos de la psicología cognitiva, el lenguaje, la literatura, la sociología, la historia o la educación se entremezclaban prestándose términos, compartiendo enfoques, facilitándose apoyos y, en definitiva, borrando las fronteras artificiales entre las disciplinas para situarnos en una disposición nueva, estimulante y arriesgada a la vez, de proceder en investigación educativa.

Seducidos por algunos de los tópicos de investigación más innovadores de la época, orientamos nuestras primeras investigaciones hacia el foco de la vida profesional y los ciclos en la vida profesional de los docentes y nos adherimos a la expresión de "aproximación biográfico-narrativa" para conducirnos en este espacio que estábamos descubriendo. Una primera etapa de desarrollo del enfoque en el seno del Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada, permitió generar una cantidad importante de ejemplos en el uso de técnicas de investigación -tanto de recopilación como de análisis de evidencias- y modelos de interpretación y discusión de resultados, de los que dimos cuenta en publicaciones colectivas de final de la década. Todo ese trabajo se realizó con la curiosidad intelectual que nos animó a acercarnos al conocimiento acumulado en cada uno de los ámbitos señalados, a conocer las tradiciones culturales de indagación asentadas en diferentes espacios regionales, a comprender los esfuerzos similares que de manera simultánea realizaban otros investigadores locales y a introducir en nuestro enfoque las perspectivas teóricas y buenas prácticas de investigación educativa que los académicos de prestigio internacional estaban desarrollando.

Sin abandonar la inquietud por acrecentar nuestra experiencia en el enfoque, en los años siguientes y hasta ahora, nos hemos preocupado por extenderlo a la práctica formativa en las Facultades de Ciencias de la Educación, facilitando el entrenamiento de nuevos y jóvenes investigadores en la aproximación y el uso de las técnicas biográfico-narrativas apropiadas y en alimentar un espacio de reflexión sobre lo aprendido que nos permita cribar la experiencia de investigación y articular mecanismos de transferencia a los procesos de innovación educativa y mejora de la enseñanza. Nuestro reto hoy es, pues, decantar la experiencia acumulada y orientar la transferencia a la práctica educativa.

Para lograr este objetivo nos planteamos cinco cuestiones que actúan de organizadoras del proceso de reflexión y que de una manera u otra han estado presentes en la mayoría de los estudios de revisión del método biográfico (Roberts, 2002; Miller, 2005): (1) ¿cuál es el estado de desarrollo de la investigación sobre formación docente y qué puede aportar el enfoque biográfico? (2) ¿resulta útil y legítimo acceder de manera introspectiva a la vida de los docentes? (3) ¿la casuística personal que se enfatiza desde la aproximación biográfico-narrativa ayuda o entorpece los procesos de profesionalización de la comunidad docente? (4) ¿la comprensión de las motivaciones profesionales de los docentes aporta criterios para reenfocar las políticas educativas? (5) ¿los relatos de la experiencia son un soporte adecuado para la transferencia de buenas prácticas docentes? (6) ¿cuáles son los retos inmediatos del enfoque?

La primera de ellas representa una cuestión previa cuya respuesta debe justificar y situar el empleo de la aproximación biográfico-narrativa. La segunda de las cuestiones planteadas puede considerarse “clásica” en la discusión, argumentación y construcción conceptual de la aproximación biográfico-narrativa sobre la que no esperamos alcanzar una respuesta nítida y definitiva, a pesar de lo cuál nos parece oportuno iniciar la reflexión sobre el enfoque aportando la visión que hemos generado en estos veinte años de experiencia. Las dos cuestiones siguientes aluden igualmente a aspectos centrales de discusión siempre latente entre quienes usamos el enfoque y lo revisamos de manera crítica. El adecuado encaje entre lo individual y lo colectivo, el interés personal y el interés comunitario, lo particular y lo social, estarán detrás de las respuestas que seamos capaces de ofrecer. La reflexión sobre la quinta cuestión nos obliga a centrar el debate sobre el uso de la investigación más allá del mero ejercicio intelectual para conectarla a los usos y bondades que pueda tener para la mejora de la enseñanza. La discusión sobre la cuestión final nos debe llevar a sugerir una agenda de desarrollo de la aproximación biográfico-narrativa en el espacio específico de la educación.

## 2. Desarrollo de la investigación en formación del profesorado

Nosotros hemos adoptado la aproximación biográfico-narrativa movidos por el interés de profundizar en la investigación sobre formación del profesorado. Cuando lo hicimos, la investigación sobre formación del profesorado no estaba muy desarrollada. Aún hoy, consideramos que lo sigue sin estar. O al menos, no lo está al extremo en que sí se ha desarrollado la investigación sobre la enseñanza. Como señalan Grossman y McDonald (2008), hasta que apareció el *handbook* sobre enseñanza en el que Lanier y Little (1986) presentan su capítulo de investigación sobre formación del profesorado, no encontramos en los manuales clásicos de investigación sobre enseñanza un capítulo dedicado al tópico de la investigación sobre la formación del profesorado y, en todo caso, la investigación sobre formación del profesorado ha avanzado de manera aislada a los avances producidos en investigación sobre

enseñanza. Esa es quizás la principal debilidad de la investigación en formación del profesorado y una de las debilidades que queremos salvar en la aproximación biográfico-narrativa.

Los focos de investigación sobre formación del profesorado han sido progresivamente: el comportamiento, la toma de decisiones, el conocimiento y la reflexividad desde finales de los 90 y los primeros años de esta década. Parece que en los últimos años el foco está siendo el del reconocimiento y las posibilidades de transferencia de las buenas prácticas docentes y a ello queremos contribuir, también, desde nuestro enfoque.

Hemos de señalar que la investigación en formación del profesorado ha estado demasiado centrada en el análisis de los profesores de educación obligatoria y no ha avanzado en la misma medida en los demás niveles de la enseñanza y en la educación superior. Ciertamente es que la convulsión institucional que se está produciendo en Educación Superior hoy, está orientando muchos esfuerzos de investigación a este nivel, pero aún así debemos señalar que no existe equilibrio en los estudios realizados entre niveles de la enseñanza, áreas, materias y contextos. Las demandas sociales sobre clarificación de enfoques curriculares basados en competencias y modelos de formación de profesionales, señalan el déficit arrastrado en estos ámbitos.

Los cambios ocurridos en los formatos de escolarización, institucionales, organizativos y políticos que están en el fondo de los movimientos de evaluación, acreditación e internacionalización de los procesos formativos, exigen estudios sobre la organización de la formación del profesorado y la eficacia de los programas concretos de formación inicial, de inducción profesional y de formación en alternancia y continua de los docentes y cuáles son las mejores condiciones de desarrollo de los programas en distintos contextos sociales y espacios organizativos para responder a las nuevas condiciones sociales y a los cambios políticos.

Es en ese espacio en donde debe ser poderosa la aproximación biográfico-narrativa y para ello debe articularse como enfoque complementario en un caudal fuerte de investigación educativa que desde la preocupación por la formación docente ofrezca luz y orientaciones para la mejora de la práctica de la enseñanza. Parece ir tomando cuerpo académico el enfoque cuando en la publicación del panel AERA sobre investigación y formación docente (Cochran-Smith y Zeichner, 2005) se recogen suficientes avances de investigación sobre vidas y perfiles docentes.

### 3. Utilidad y legitimidad de la aproximación biográfico-narrativa

El enfoque biográfico del desarrollo profesional docente intentó aunar el aparato conceptual propuesto del método biográfico con el interés por los estudios sobre la vida profesional de los docentes que fue tomando fuerza dentro del ámbito de la sociología y ha sido aprovechado por los estudiosos de la didáctica. Ya en 1989, Butt y Raymond ofrecían una buena clasificación de las investigaciones sobre la vida profesional docente haciéndolas diferir en tres bipolos continuos:

- (a) *El eje del cambio de la escuela.* Desde estudios sobre la vida profesional docente cuyo objetivo es desvelar las presiones administrativas e institucionales que condicionan la función docente con clara inquietud emancipatoria a otros que se sitúan en una posición normativa o gestionadora del cambio, intentando prescribir

formas útiles de intervención formativa para provocar el cambio y facilitar la implantación de las políticas educativas y de las grandes reformas en las escuelas.

- (b) *El eje del número de participantes en el estudio.* Desde las investigaciones que se centran en grupos característicos que pueden representar a colectivos aún más amplios, a estudios de caso individuales.
- (c) *El eje de la intromisión en la vida privada de los profesores.* Desde los estudios que manejan de manera exclusiva datos socioprofesionales para la investigación, a estudios que consideran imposible y artificial separar la vida privada y la vida profesional de un mismo docente.

El problema de la intromisión en la vida privada de los docentes está servido desde el principio. Y el problema moral de esta intromisión está ligado también, desde el origen, al uso y la legitimidad del enfoque biográfico cuando ha sido ampliamente conectado a los estudios sobre gestión del cambio escolar.

Butt y Raymond (1989), agrupaban en tres bloques aquellas cuestiones que intentaban ser respondidas desde la investigación sobre la vida profesional docente:

- (a) *Cuestiones de contenido:* ¿Cuáles son los aspectos centrales del conocimiento docente interpretados en la presente etapa de su vida profesional y personal y en el actual contexto? ¿Qué formas toman? ¿Cuáles son los elementos principales del contexto personal y profesional actual del docente? ¿Cuáles son los elementos principales de la vida profesional y personal pasada del docente que son relevantes para su conocimiento profesional?
- (b) *Cuestiones de formación:* ¿Cómo interactúan entre sí los elementos del contexto actual modelando el conocimiento del docente y sus expresiones? ¿Cuáles son las mayores fuentes de influencia en el conocimiento docente de la experiencia pasada? ¿Cómo los elementos del pasado son percibidos por el docente e influyen en la formación de su conocimiento profesional? ¿Cómo son narrados los antecedentes de la situación actual? ¿Cuáles son los episodios cruciales de la vida, en qué nuevas líneas de actividad se han basado y qué nuevos aspectos de sí mismo han sido aportados? ¿Cómo y por qué?
- (c) *Cuestiones relativas al contexto:* ¿Qué interacciones con el contexto son problemáticas? ¿Cómo es la vida de un docente con ellas? ¿Qué interacciones contienen problemas que requieren una continua resolución? ¿Estas son de naturaleza dialógica o dialéctica? ¿En qué interacciones hay un significativo grado de congruencia entre persona y contexto?

Entendidos tal y como lo hicieron ellos, los problemas de contenido de la aproximación biográfico-narrativa, de la formación y del contexto, ofrecen suficientes pistas sobre la utilidad del enfoque. De hecho, la investigación acumulada en los últimos veinte años ha ido ofreciendo respuestas -nunca generales sino contextualizadas, nunca definitivas sino provisionales- a bastantes de las preguntas formuladas. Nosotros hemos querido con nuestra investigación ofrecer respuestas a algunas de las preguntas planteadas y hemos considerado útiles los resultados obtenidos y difundidos. Aún así, siempre nos quedó la duda de la legitimidad de determinadas prácticas de investigación biográfica que de ningún modo pueden ser defendidas por su utilidad. Y ello a pesar de habernos conducido siempre bajo el

imperio de los tres principios éticos de procedimiento prescritos para la elaboración de las historias de vida:

*1. El principio de respeto a la autonomía personal*

- Necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación
- Facilitar toda la información disponible sobre la investigación
- Que el investigado no se sienta estafado o engañado respecto a los objetivos previstos, el proceso diseñado o el uso de los datos
- Necesidad de contar con el consentimiento de terceras personas afectadas
- La información que se produce es propiedad del investigado y debe validarla en dos momentos: previo y posterior al análisis.
- facilitar su participación en todas las fases de la investigación.

*2. El principio de confidencialidad*

- Confidencialidad de los datos: garantía de anonimato.

*3. El principio de justicia*

- Que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes.
- No provocar fatiga, cansancio, ansiedad... facilitar la relajación, la escucha atenta.
- Atender a los posibles beneficios del investigado.
- Nunca provocarle perjuicios por su participación.

La mejora de la enseñanza como orientación última de la investigación educativa no legitima el uso del enfoque biográfico. La legitimidad del enfoque hay que buscarla pues, en la consideración específica y contextualizada de los intereses concretos del docente que ofrece evidencias de su vida profesional -y personal, por tanto- como una primera fuente de autorización. La legitimidad total se alcanza cuando el enfoque se asienta en el plano de conexión entre el interés profesional particular y el interés profesional común de la mejora de la enseñanza. Entendiendo que no son campos coincidentes sí que esperamos que tengan un buen espacio de intersección en el que investigador y docente puedan moverse de manera cómoda usando la aproximación biográfica para ofrecer conocimiento útil para el individuo y para el colectivo.

#### **4. Lo particular y lo colectivo en la profesionalización docente**

El problema de intersección entre lo particular y lo colectivo en la profesionalización docente, y de ahí el asunto de la validez de uso de la aproximación biográfico-narrativa, se resuelve en el espacio conceptual de los procesos de identificación profesional, tal y como discuten Ashforth, Harrison y Corley (2008). Y es que la identidad profesional tiene dos



niveles de análisis (individual y organizativo), complementarios e interdependientes, dado que se constituyen en un proceso de interacción. Por ello, desde nuestra perspectiva se hace necesario explorar cómo los actores en la organización configuran narrativamente la identidad profesional y la organizativa, con las fracturas y puentes que se producen entre ambas, haciéndonos eco de la tradición de estudios sobre identidad profesional docente que usan el componente narrativo como eje articulador del discurso (Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004).

Partimos de la constatación de que existe una dinámica particular entre las identidades individuales y las colectivas de la institución, en unos casos la identidad organizativa informa y contribuye a configurar la identidad profesional, en otros se reconstruye y regula mediante el trabajo en la organización. Un enfoque dinámico y narrativo dará cuenta también de las fracturas entre la identidad organizativa y la personal y profesional.

Para enfatizar la naturaleza personal de la enseñanza, se ha hecho necesario conceptualizar el término de identidad profesional. (Nias, 1989) se fundamenta en una perspectiva interaccionista simbólica para afirmar que la identidad es una construcción del sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. A través de interacciones repetidas en el tiempo se internaliza tanto la actitud de los demás, cuanto la imagen que puede percibirse en los demás de la actitud propia, y la actitud colectiva de los grupos sociales organizados. Luego la construcción de la identidad es un fenómeno de interacción social.

De esta manera se añade un importante matiz al concepto más radicalmente individual de la identidad cuando se entiende que no sólo se constituye como una manera de conseguir sentirse diferente de los demás, sino que simultáneamente permite sentirse a uno mismo como clasificado con individuos a los que uno se considera asociado o quisiera considerarse asociado. El balance en esa tensión bipolar que genera cierta ambigüedad (Gioia, 1998) permite una función adaptativa al entorno social. Esa ambigüedad nos permite mantener un autoconcepto de complejidad por el que el docente es capaz de mantener en sí creencias, valores, actitudes o comportamientos contradictorios. Esta ambigüedad también le permite contemplar su autoimagen como algo que evoluciona en el tiempo. Nias argumenta que son precisamente las estrategias situacionales las que preservan lo substancial de la identidad en la medida en que permiten adscribirse de manera estratégica a grupos de identificación con los que se mantiene un alto nivel de coincidencia.

En cuanto proceso de identificación personal con un grupo social, los estudios sobre la identidad profesional docente arrancan de un supuesto básico de partida común: los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general.

A partir del desarrollo de la teoría de la identidad social (Hogg y Terry, 2001) comprendemos que categorías sociales, como la profesional, proporcionan un autoconcepto personal en términos de percibirse a sí mismo y a los demás en términos de la profesión. La comparación social como tendencia a evaluar el valor relativo de los grupos por comparación con otros grupos y la implicación en las percepciones de la situación social, también

contribuyen a la identificación. La identidad social es, por tanto, descriptiva, pero también prescriptiva pues normativiza las conductas intragrupo e intergrupos y evaluativa.

Pratt (2001) explica los procesos de identificación social mediante estas cuatro categorías: (a) identificación positiva o *identificación*, cuando existe coherencia o consonancia entre las identidades individual y colectiva; (b) *desidentificación*, cuando no ocurre esa coherencia o hay consonancia justo con los valores contrarios (esto es, identificación con las críticas a la organización que vienen de elementos externos); (c) *identificación ambivalente*, cuando existen elementos de consonancia con elementos positivos internos y negativos externos a la vez; y (d) *deidentificación*, o identificación neutral cuando no existe identificación con ningún elemento ni de manera positiva ni negativa. O se produce un proceso de ruptura en el proceso de identificación.

La teoría de la autocategorización (Hogg y Terry, 2001) explica un proceso cognitivo grupal mediante el que se acentúan las similitudes dentro del grupo y se produce una despersonalización de sus miembros. Una noción esencial de la auto-categorización es la de prototipo. Las personas representan cognitivamente al grupo en forma de prototipo. Los prototipos no son listas de atributos de similitudes, sino conjuntos borrosos de características captadas en situaciones contextuales de comportamientos de miembros ejemplares o ideas típicas extraídas de estos comportamientos. Los prototipos representan todos los atributos característicos del grupo que los distinguen de otros grupos, incluyendo creencias, actitudes, sentimientos y conductas. Los prototipos maximizan las similitudes internas y las diferencias intergrupales y así definen al grupo como una entidad diferente. Los prototipos son compartidos por los miembros del grupo. Los prototipos se almacenan en la memoria y son construidos, mantenidos y modificados en función de su perduración en el contexto interactivo social. Este contexto es particularmente cambiante. Los cambios en los prototipos surgen de la comparación relevante con otros grupos a través del tiempo. Así, la identidad social es dinámica y el cambio depende de las relaciones comparativas entre grupos. Dentro del grupo, las personas pueden diferenciarse entre sí en términos de cuánto de bien encajan ellos el prototipo. Existe, pues, un gradiente prototípico intragrupo. Este proceso explica la cohesión y atracción grupal, el liderazgo, la diferenciación estructural y el desvío.

Así explicado, el proceso de identificación profesional se constituye en un proceso central, donde lo particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada, articulan el eje central de la profesionalización docente. Afortunadamente, la aproximación biográfico-narrativa nos ha permitido investigar en profundidad estos procesos de identificación profesional y profesionalización. De tal manera que, más allá de la casuística personal, hemos aprendido a destacar el plano de análisis de los grupos de identificación profesional docente que trascienden la variabilidad individual.

## 5. Reorientación de las políticas educativas

Los docentes son los actores esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento y, por ello, el eje central de las políticas educativas trazadas en nuestro contexto de referencia, UE y OCDE, durante la primera década del siglo ya vencida y para la década venidera - bajo sendas estrategias denominadas Educación 2010 y Educación 2020, respectivamente-. Ambas estrategias argumentan los resultados de las investigaciones que muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del



profesorado y los logros académicos de los alumnos, y que este es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes (tiene mayor incidencia que los efectos de la organización, la dirección eficaz o las condiciones financieras de la institución escolar).

Siendo esto así, nos enfrentamos a dos problemas de profesionalización docente. El primer problema está relacionado con el incremento del atractivo de la profesión docente para las nuevas generaciones de tal manera que el colectivo se nutra de jóvenes talentosos y su retención en la profesión para asegurar una adecuada suplencia de lo que ya es un colectivo bastante envejecido. El segundo problema está ocasionado con las nuevas necesidades formativas que se derivan de los nuevos escenarios formativos.

En 2004 se contabilizaban ya en la Europa de los 27 estados, un total de 6.8 millones de formadores de los que aproximadamente 1,8 millones trabajan en formación profesional y ocupacional y 5.0 millones en el resto de etapas de la educación no universitaria. El de los formadores es el colectivo más envejecido de entre todos los colectivos profesionales, siendo el rango de edad más representado el de los docentes que tienen entre 50 y 54 años de edad. Entre 2010 y 2015, en Europa, nos enfrentamos a enormes necesidades de contratación debido al envejecimiento de la población docente.

Contratar (y retener) a profesores bien cualificados y motivados en la profesión educativa se erige en una necesidad de primer orden en los sistemas e instituciones formativas. Para ello se hace necesario el incremento salarial, la detención de la progresiva degradación del estatus percibido de la docencia, la aminoración de la creciente dificultad percibida de la tarea y el aumento de las perspectivas de carrera.

Respecto a las necesidades formativas emergentes, habrá que reparar en cuestiones tales como qué cualificaciones deben poseer los docentes considerando la transformación de su papel en esta sociedad del conocimiento, qué condiciones hay que crear para el ejercicio profesional en este nuevo escenario; qué papel ha de jugar la formación inicial y continua en la conformación de la cualificación profesional y el propio desarrollo profesional dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente. Al igual que en cualquier otra profesión moderna, los docentes también tienen la responsabilidad de ampliar los límites de su conocimiento profesional mediante un compromiso con la práctica reflexiva, mediante la investigación y a través de una participación sistemática en el desarrollo profesional continuo desde el principio hasta el final de sus carreras.

Los sistemas de educación y de formación del profesorado deben proporcionar las oportunidades necesarias para todo ello. Los profesores, que ayudan a los jóvenes a asumir la responsabilidad de planificar sus itinerarios de aprendizaje a lo largo de su vida, también deben ser capaces de hacerse cargo de sus propios itinerarios de aprendizaje. En un contexto de aprendizaje permanente autónomo, el desarrollo profesional de los profesores implica que éstos: sigan reflexionando sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática; realicen investigaciones en las aulas; incorporen en su docencia los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica; evalúen la eficacia de sus estrategias de enseñanza y las modifiquen en consecuencia, y evalúen sus propias necesidades de aprendizaje.

Dado que se trata de una profesión de personas en aprendizaje permanente. Los docentes deben recibir apoyo para continuar con su desarrollo profesional a lo largo de sus carreras; tanto ellos como las administraciones educativas y/o sus empleadores deben

reconocer la importancia de adquirir nuevos conocimientos y ser capaces de innovar y de aprovechar resultados de investigaciones para mejorar su labor.

La de docente es una profesión que requiere una alta cualificación. Todos los docentes deben estar muy cualificados en su ámbito profesional y contar con una cualificación pedagógica adecuada; deben contar con amplios conocimientos de las materias que imparten, buenos conocimientos pedagógicos, las capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y comprender la dimensión social y cultural de la educación. Es una profesión en la que la movilidad es un componente fundamental de los programas iniciales y continuos de formación; se debe animar a los docentes a que trabajen o estudien en otros países europeos para que se desarrollen profesionalmente. Se trata, por último, de una profesión basada en la colaboración. Los centros de formación del profesorado deben organizar su trabajo en colaboración con centros, servicios y programas educativos, entornos de trabajo locales que imparten formación orientada al trabajo y otras agentes interesados.

Tres niveles de competencias se han considerado relevantes para profesores y formadores en Europa (Comisión Europea, 2008): (a) competencias profesionales (relacionadas con la experiencia y las destrezas técnicas); (b) competencias pedagógicas y sociales (que facilitan los procesos didácticos, el trabajo con los jóvenes, la integración de las funciones formativas, la mentorización, el aprendizaje colaborativo y la transferencia efectiva de conocimiento); y (c) competencias de gestión (coordinación con agencias formativas colaboradoras y supervisión de prácticas). En tanto que las primeras se consideran prerequisite de acceso a la profesión, las pedagógico-sociales y las competencias de gestión representan una laguna importante en la mayoría de programas de formación docente y se convierten en eje prioritario de las acciones de formación continua.

La propia Comisión Europea (2007) informa de que los sistemas de formación del profesorado no siempre están bien preparados para satisfacer las actuales demandas formativas. En una encuesta reciente de la OCDE, casi todos los países informan de deficiencias en las capacidades docentes y dificultades para actualizar las capacidades de los profesores. Estas deficiencias están relacionadas especialmente con la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (incluido el aprendizaje individualizado, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma, las clases heterogéneas, la preparación de los alumnos para aprovechar al máximo las tecnologías de la información y de la comunicación, etc.). Existe poca coordinación sistemática entre los distintos elementos de la formación del profesorado, lo que da lugar a una falta de coherencia y de continuidad, especialmente entre la formación inicial de un profesor y la posterior incorporación en la profesión, la formación continua y el desarrollo profesional; además, estos procesos no suelen estar relacionados con el desarrollo o la mejora educativas, ni con la investigación educativa. Los incentivos para que los profesores continúen actualizando sus competencias durante sus carreras profesionales son escasos. La inversión en formación continua y desarrollo del profesorado es baja en toda la Unión Europea y la disponibilidad de formación continua para los profesores en ejercicio es limitada. Sólo en un tercio de los países existen marcos explícitos para ayudar a los profesores que encuentran dificultades para ejercer sus funciones adecuadamente.

Como conclusión de su amplia revisión sobre la profesión docente en 34 países, la OCDE ha señalado en torno a cinco objetivos políticos, las medidas necesarias para estimular la profesionalización del colectivo docente y romper la brecha existente entre competencia docente, calidad de la formación de formadores y formación eficaz. Hablar de esta brecha

supone admitir que aunque existan estrechos lazos entre la competencia docente y la eficacia formativa, no está claro aún, que sean los propios procesos formalizados de formación inicial docente ni los procesos de selección los que garantizan la competencia de los formadores. Al igual que no existen estrechas conexiones entre la formación inicial y la formación continua de los docentes. Las medidas que sugiere la OCDE, se organizan sobre cuatro objetivos políticos marcados: (a) hacer de la docencia una carrera más atractiva; (b) facilitar la adquisición de conocimiento y destrezas profesionales; (c) seleccionar y emplear a los mejores docentes; (d) retener a los profesores más efectivos dentro de la profesión; y (e) desarrollar y aplicar una política formativa. Con estas medidas la OCDE pretende conseguir una carrera más atractiva capaz de seleccionar y retener a los docentes más competentes.

Pero es evidente que no se agota con ellas el catálogo de medidas necesarias si pretendemos avanzar en la construcción de la sociedad del conocimiento de la que los docentes son el pilar más importante. El atractivo de la carrera (y sus consecuencias para la selección y retención) habrá que acompañarlo de: (f) la adaptación del rol profesional a los nuevos escenarios formativos; (g) el refuerzo de la autonomía profesional; y (h) el aseguramiento de la calidad en el desempeño profesional. Con estos otros tres nuevos objetivos completamos un catálogo de ocho objetivos políticos para la cualificación profesional docente que ya habíamos presentado recientemente (Tejada y Fernández, 2009).

Siendo esta la orientación de las políticas educativas en los países desarrollados representados en este caso por la OCDE, la aproximación biográfico-narrativa, tal y como la hemos desarrollado en los pasados veinte años, se convierte en un enfoque esencial para varios aspectos de su desarrollo en la práctica.

La aproximación biográfico-narrativa nos facilita un método de diagnóstico eficaz de situaciones personales comprendidas en su contextos socioprofesionales que pueden llegar a ser ilustradoras de comportamientos colectivos y maneras de entender e implicarse con la profesión docente. Todos los datos que orientan la ejecución de los objetivos políticos marcados surgen de las evaluaciones periódicas de carácter estadístico que a través de informes comparados realizan las agencias internacionales. Pero es evidente que estos informes carecen del cariz iluminador necesario para comprender cuál será la interacción de los docentes con las medidas aplicadas, su grado de conformidad con ellas y su aceptación y colaboración, su grado de interiorización y apropiación cultural.

No sólo como método de diagnóstico, sino que también la aproximación biográfico-narrativa (y tenemos experiencia de ello) se convierte en un método eficaz de intervención formativa pues tiene la capacidad de revelar por los propios actores y para los propios actores los núcleos esenciales de la formación basada en la experiencia, de la constitución del conocimiento docente, de la objetivación de la práctica personal y de su contribución a la consolidación de un conocimiento profesional colectivo que es el que se demanda desde la investigación en formación del profesorado y desde la orientación de los agentes políticos.

## **6. Transferencia de buenas prácticas**

El estudio de buenas prácticas docentes y el problema de su transferencia están en el primer plano de los esfuerzos por la mejora de la educación. Benavente y Panchaud (2008) analizan las condiciones mínimas necesarias para que una buena práctica tenga transferencia y efecto en las políticas educativas. En su estudio, las autoras se plantean cuestiones como las siguientes: ¿Cómo se puede aprender de las buenas prácticas? ¿cómo su transferencia

puede convertirse en la fortalezas de los planes de mejora de las organizaciones educativas y de los resultados académicos? ¿bajo qué condiciones? ¿pueden realmente las buenas prácticas influenciar las políticas educativas a niveles administrativo y pedagógico? Y un problema central de las prácticas docentes es su disposición en formatos en los que puedan ser codificadas, reconocidas, revisadas, difundidas y, posteriormente, transferidas.

Pero este problema de la cadena de codificación-reconocimiento-revisión-difusión y transferencia, ya había sido abordado (si bien es cierto que desde otros intereses de investigación) desde aquellos estudios sobre la metáfora del profesor como constructor del currículum de los años 90 en los que se trataba de encontrar el eslabón perdido de la cadena que ensambla investigación educativa con mejora de la enseñanza. Un problema este de la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa y su uso en la práctica para la mejora de la enseñanza que se ha tratado de resolver por varias vías conscientes de que el sólo incremento en cantidad y la mejora de la calidad de los canales posibles de difusión no han resuelto el problema. Por otra parte, la mayoría de las experiencias de incorporación del profesorado a redes colaborativas de investigación integradas tanto por personal especializado como por el propio profesorado en ejercicio, han abierto una buena vía de eficacia en la transferencia a la práctica del conocimiento generado en la investigación, pero ello no ha sido suficiente. El problema, entonces, podría no residir en la dificultad para la transferencia de conocimiento sobre la enseñanza, sino en la separación que existe entre pensamiento práctico y pensamiento formal o superior, que la tradición acumulada en formación del profesorado y en el desarrollo del currículum han venido manteniendo.

Por tanto, abogar por una nuevo escenario de profesionalización docente en torno a la capacitación para la construcción del currículum supone admitir que el profesor no debe renunciar a mantener un conocimiento de orden superior sobre su actividad profesional, y que, por tanto, la indagación sobre su práctica es una vía eficaz de construcción de ese conocimiento de orden superior que llega a situarlo en una posición privilegiada para ser el artífice de la mejora de su enseñanza. Se trata de defender un concepto más global de la profesionalidad docente que incluye el dominio de una competencias reflexiva para la enseñanza relacionadas con destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica, frente a otra visión técnica, dominante, y ciertamente más limitada, centrada de manera exclusiva en el dominio de competencias para la intervención.

Si el foco de la profesionalización docente se amplía desde el conocimiento para la intervención, de carácter práctico, al conocimiento para el análisis de la intervención, de orden superior, entonces sí es posible que la formación del profesorado adopte como eje vertebrador el propio desarrollo del currículum en la escuela facilitando que los profesores se apropien de los elementos teóricos necesarios para construir provisionalmente y reconstruir de manera deliberativa el currículum, experimentando alternativas de mejora y analizando sus efectos en la práctica. Como ámbito de profesionalización, el desarrollo curricular requiere la reorientación -contextualizada, flexible, dinámica- de los supuestos básicos que animan el currículum -de carácter pedagógico, psicológico, epistemológico y social- en prácticas de enseñanza que, siendo coherentes con los objetivos educativos generales se concreten de manera reflexiva en las mejores propuestas de acción posibles en cada momento y en cada contexto.

La consideración del profesor como profesional, como persona y como adulto, hace que su formación de cara al desarrollo profesional sea entendida como un recurso personal a partir de su experiencia docente, por el que es capaz de seguir un proceso de apropiación e

integración de esta experiencia, de su saber práctico, de los elementos del contexto institucional en el que se desarrolla y de su universo de significados, de forma coherente con su historia de vida y como proyección de su proyecto de mejora. Las tesis que sustentaron Clandinin y Connelly en 1992 se centraba en que los relatos sobre la escuela y los profesores son imágenes narrativas de las relaciones de enseñanza-aprendizaje que actúan como plataformas privilegiadas para facilitar a los docentes la comprensión de las situaciones de clase a la par que desvelan esa comprensión a quienes tienen acceso al relato. Para ellos, el currículum no es otra cosa sino la experiencia vivida en el aula y la reconstrucción narrativa de esa experiencia, esto es, el relato. El poder cognitivo de la narrativización confiere a los relatos una fuerza tal que los sitúa en un lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y aquel otro conocimiento de orden superior que le confiere estatus de profesionalidad a la actividad docente.

Por otra parte, los estudios sobre conocimiento profesional y habilidades para la enseñanza del profesorado han permitido generalizar una serie de tópicos que afectan a la misma estructura conceptual de la profesión docente. Las evidencias no permiten mantener una idea de la profesionalidad estable a lo largo del tiempo. Se constata la idea de que la formación inicial no concluye con el objetivo de haber enseñado las herramientas básicas de la profesión, sino que éstas se adquieren durante el ejercicio de la enseñanza en el contexto de la práctica. Los esquemas de actuación profesional no aparecen de la nada con el inicio de la enseñanza, sino que se van conformando a través de las experiencias preformativas y de formación inicial y está afectado por un proceso de socialización docente entendido como condicionamiento social de los esquemas de actuación profesional. La (re)construcción de los esquemas de actuación profesional es un proceso situacional en el que la interpretación de cada situación singular, a la luz de los esquemas de actuación conformados de manera previa, origina nuevos modos de actuación válidos en el contexto práctico de referencia. El modelo de desarrollo podría seguir un ciclo en el que comprensión, interpretación, enseñanza, evaluación, reflexión y nueva comprensión, son los procesos cognitivos que permiten emerger una nueva estructura de conocimiento acomodada a los condicionantes sociales de la práctica que incluye aspectos "objetivos" -fines inmediatos, metas a largo plazo, valores contextualmente relevantes, responsabilidad social- y aspectos "subjetivos" de la identidad docente -autopercepción, necesidad de aceptación en el colectivo, necesidad de éxito con el alumnado, seguridad, etc.-. De esta manera el nuevo esquema de actuación sustituye al anterior.

La narrativa en cuanto aproximación teórica nos proporciona el marco teórico desde el que la objetivación y transferencia de las buenas prácticas, que es indispensable, se hace operativa. La narración de la experiencia está caracterizada por al menos cuatro elementos substantivos que le confieren su alto valor inclusivo en la medida en que facilita la integración en episodios unitarios de elementos de reflexión y análisis de la práctica curricular y formativa: (a) perspectiva temporal, (b) integración de dimensiones, (c) superposición de planos y (d) simultaneidad de enfoques.

- (a) *La inclusión de la perspectiva temporal.* La elaboración de un relato de la experiencia ofrece la oportunidad al profesor de reconstruir de manera narrativa su experiencia pasada, de contrastarla con la situación actual y de anticipar la evolución futura. Es un proceso reflexivo único dotado de una perspectiva temporal, donde el pasado se desdibuja como recuerdo de verdades históricas para rearmarse como una plataforma biográfica de carácter causal que justifica la acción presente y donde el futuro se afirma como el horizonte posible, previsible, deseable, que activa la esperanza y justifica la necesidad de mejora.

- (b) *La integración de las diversas dimensiones del desarrollo del profesor.* La narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución sin caer en la separación artificiosa entre lo ‘personal’ o privado y lo ‘profesional’ o público, de tal manera que todas las facetas de la personalidad del profesor se encuentran aludidas de una manera integrada en su relato.
- (c) *La superposición de los distintos planos de referencia del desarrollo curricular.* Los relatos se enmarcan en un escenario común donde se superponen los distintos marcos organizativos o planos de referencia de los diversos niveles de desarrollo del currículum -aula, ciclo/departamento, Centro-. A través de la narración, el profesor, da cuenta de la contribución de los diferentes espacios de decisión curricular y su concreción en experiencias de enseñanza singulares.
- (d) *La simultaneidad de enfoques.* La espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad, que lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una lectura simultánea del enfoque ejemplificador del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global.

Nuevamente, la aproximación biográfico-narrativa se nos revela como un enfoque poderoso para la transferencia de las buenas prácticas escolares y formativas.

## 7. Retos inmediatos del enfoque

La agenda de desarrollo de la aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación del profesorado debe permitir argumentar y alimentar un nuevo discurso que no reduzca los hallazgos de la investigación a una clase de conocimiento académico subsidiario de los avances del aprendizaje profesional por competencias - y esa puede ser la tendencia-. Frente a eso, debemos asumir la complejidad de los procesos de profesionalización como un problema educativo que requiere una agenda propia y autónoma de investigación y de buenas prácticas, y que el enfoque biográfico nos brinda posibilidades que complementando otros modelos de investigación, deben facilitar tareas centrales para la construcción del ámbito de estudio como las que hemos discutido aquí y hemos argumentado recientemente (Fernández Cruz, 2007):

- a) Se hace necesario seguir avanzando en la investigación sobre los procesos de identificación profesional, tanto en los aspectos más individuales de la identificación como en los aspectos colectivos.
- b) Debemos generar modelos más potentes de evaluación de la profesionalización que garanticen el control social del servicio público educativo a través de la mejora de los procesos de formación y desarrollo profesional docente.
- c) Coleccionar y difundir ejemplos de buenas prácticas formativas profundizando en los mecanismos de innovación, de adopción, contextualización e interiorización de propuestas externas.
- d) Será clave acuñar un lenguaje didáctico que como vehículo de comunicación profesional de la comunidad docente ayude a la transferencia de las buenas prácticas.



- e) Borrar fronteras entre el discurso de la Educación Superior y la práctica de la formación de profesionales, transfiriendo a la Universidad todo el conocimiento y los modelos formativos eficaces acumulados en la formación profesional.
- f) Con el enfoque biográfico deberemos seguir estudiando las condiciones socio-laborales de ejercicio de la docencia en todos los ámbitos, niveles, materias y contextos.
- g) Mejorar los lazos con el tejido social, cultural e institucional que usará el conocimiento disponible que genere la investigación.

Tras veinte años de experiencia en el uso de la aproximación con acercamientos de carácter especulativo en la mayoría de ocasiones, se nos abre ahora la nueva etapa de urdir prácticas duales de investigación/intervención que faciliten la mejora de la enseñanza desde el ángulo preferente de la mejora de la formación docente.

### Referencias bibliográficas

Ashforth, B.E., Harrison, S.H. y Corley, K.G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34 (3), 325-374.

Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-12.

Benavente, A. y Panchaud, C. (2008). [Good practices for transforming education](#). *Quarterly Review of Comparative Education*, 38 (2), 161-170.

Butt, R.L. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13, 403-419.

Carter, C. (1993). The place of story in the study of teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1992). Teacher as curriculum marker. En Jackson, P.W.: *Handbook of research on curriculum (AERA)*. New York: Macmillan Pub. Com, 363-401.

Cochran-Smith, M. y Zeichner, K.M. (2005). *Studying teacher education. The reposto f the AERA panel on research and teacher education*. Washington: AERA.

COMISIÓN EUROPEA (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. COM (2007) 392 final. [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)

COMISIÓN EUROPEA (2008). *Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe*. [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf)

Fernández Cruz, M. (2007). Claves de la formación de postgrado de los profesionales de la formación. Propuesta curricular de un Master Erasmus Mundus. *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, 6.

Gioia, D.A. (1998). From individual to organizational identity. En Whetten, D.A. y Godfrey, P.C.: *Identity in organizations. Building theory through conversations*. Sage Pub.: Thousand Oaks, CA, USA. (17-31).

- Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184 - 205.
- Hogg, M.A. y Terry, D.J. (2001). *Social identity processes in organizational contexts*. Psychology Press: Philadelphia, PA, USA.
- Lanier J.E. y Little, J. (1986). Research on teacher education. En Witrock, M.C. (ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan (527-569).
- Miller, R. (ed. (2005). *Biographical Research Methods*. London: SAGE.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: The Falmer Press, 155-171.
- Pratt, M.G. (2001). Social identity dynamics in modern organizations: and organizational psychology / organizational behaviour perspective. En Hogg, M.A. y Terry, D.J.: *Social identity processes in organizational contexts*. Psychology Press: Philadelphia, PA, USA (13-30).
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Tejada, J. y Fernández Cruz (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En Tejada y otros (eds.): *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta (13-44).